Experiencia y alteridad en educación

Carlos Skliar
Jorge Larrosa
(comp.)

Laura Duschatzky
Ricardo Forster
Jorge Larrosa
Joan-Carles Mèlich
Nuria Pérez de Lara
Carina Rattero
Carlos Skliar

1 PENSAR LA EDUCACIÓN





Directores
Carlos Skliar | Andrea Brito

Experiencia y alteridad en educación

Carlos Skliar
Jorge Larrosa
(comp.)

Laura Duschatzky
Ricardo Forster
Jorge Larrosa
Joan-Carles Mèlich
Nuria Pérez de Lara
Carina Rattero
Carlos Skliar





Experiencia y alteridad en educación / compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009.
214 p. ; 22x15 cm. - (Pensar la Educación)

ISBN 978-950-808-586-3

1. Educación. I. Skliar, Carlos, comp. II. Larrosa, Jorge , comp.
CDD 370

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN: 978-950-808-586-3

Diseño editorial: María Victoria Pérez
Diseño de tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en abril de 2009
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
E-mail; fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



Índice

Prólogo

José Contreras Domingo

Decir algo sobre la experiencia, como hacerlo sobre la alteridad, puede llegar a ser lo mismo que intentar conservar un puñado de agua: a la vez que la sentimos, que durante un momento hemos pensado que lo hemos conseguido, sin embargo, al sacar la mano del agua, solo vemos cómo chorrea, cómo se nos escapa. Y sin embargo, la hemos sentido, hemos podido notar la posibilidad de tenerla, de percibir las sensaciones que nos produce; mientras manteníamos la mano sumergida, la hemos ahuecado y por un momento la hemos sentido plena de líquido. No, no ha sido en vano; aún conservamos las sensaciones y, junto con la consciencia de la imposibilidad de nuestro reto, mantenemos la vivencia de haberlo hecho.

Hablar sobre la experiencia puede llegar a ser algo de esto, porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales. También sabemos de nuestra dificultad para contar sensaciones y repercusiones llenas de ambigüedad o incluso de contradicciones. Todos hemos experimentado el difícil tránsito desde nuestras sensaciones íntimas, multiformes, desordenadas, sin

nombre, a su expresión en los términos, no ya del lenguaje disponible, sino de nuestra comprensión y afectación de lo vivido. Es como la frustrante sensación que tenemos a veces con algún sueño cuando, al despertar, se te deshilacha conforme intentas recordarlo, retenerlo. Y sin embargo, sabemos que eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra insuficiente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentido. Es la tensión de la insuficiencia lo que mueve la búsqueda.

La sorpresa del otro, de la otra, el misterio, la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlos a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia... de una experiencia de esas para la que no encontramos expresión cabal. De aquellas que necesitan ser pensadas, para las que quisiéramos encontrar palabras, poder decir lo que nos supone. Y a la vez, el encuentro con el otro, con la otra, puede ser ni más ni menos que eso: intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro.

Paradójicamente, necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia. Necesitamos encontrar la expresión de los límites de la expresión al hablar de la experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Pero necesitamos sobre todo palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella. Doble paradoja, porque lo más probable es que nuestra dificultad para abrirnos a la experiencia y al otro se deba a nuestro exceso de palabras, en esta caso palabras que actúan como ruido, como distorsión sonora que llenan el espacio, que impiden el silencio necesario de la escucha atenta. Así pues, necesitamos palabras para aprender a silenciar toda aquella palabrería que se interpone entre nosotros y lo otro; entre mí y el otro, la otra, lo otro; sí, pero también entre mí y mí. Necesitamos palabras para conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. Llenos como estamos de teorías, de presupuestos, de explicaciones, de lenguajes-coraza, de lenguajes-tapón, necesitamos aquellas

palabras que nos ayuden a deshacer esos parapetos, para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros, nos llegue, no desde nuestras categorías, sino desde nuestra disposición a irlas deshaciendo.

Necesitamos palabras que nos permitan explorar en nosotros, en nuestras vivencias, cómo significan de nuevo, qué sentido tiene aquello que vivimos, o qué necesidad tenemos de vivir algo, de abrirnos a que lo otro nos diga algo imprevisto, no acuñado. Necesitamos palabras que nos traigan, no discursos sustitutivos de los que ya tenemos, sino aquel lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos. Aquel que nos prepare a que lo nuevo sea acogido y vivido como novedad, a que el otro sea acogido y vivido como otro. Necesitamos palabras para recuperar el silencio, para prepararnos para lo imprevisto, para la escucha.

Los textos que componen este libro pueden ser leídos así: como la oportunidad para hacer una operación de limpieza en nosotros mismos; como una apertura de nuevos canales de relación, de comunicación; como la mirada hacia dentro de sí para buscar las propias fibras sensibles. No son textos que nos dicen lo que hay que escuchar, sino que son invitaciones para ponernos a escuchar, a sentir. No son textos escritos para decir lo que hay que pensar, sino que están hechos para que, al leerlos, nos pongamos a pensar. No están aquí para decirnos quién es el otro, sino para suspender las certezas que nos resuelven la pregunta.

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir)

la educación desde lo que las propias palabras de «experiencia» y de «alteridad» nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.

No se trata solo de poder pensar nuestra práctica educativa como experiencia, o de mirar a nuestros estudiantes, o a aquellas y aquellos con quienes asumimos responsabilidades educativas, como «otros». Se trata también de si la propia vivencia del encuentro educativo puede ser una experiencia para niños, niñas y jóvenes. ¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de «cosas», de «conocimientos», sino también de nosotros? ¿Experiencias que pongan en juego (que *nos* pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados? ¿Sería posible como conversación sin guión, dejándose llevar, abriéndose a lo que cobra sentido, necesidad, libertad? ¿Sería posible sin dar por supuesto quién es y ha de ser cada uno y cada una, y abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser?

Evidentemente, todo esto es más fácil de formular, de soñar, que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de la exploración de nosotros mismos y de nuestra relación con lo otro y con los otros para ir abriendo la realidad. Necesitamos el trabajo sobre sí para recuperar, conectar y abrir en nosotros estos espacios de ser y de hacer. Los capítulos que vienen a continuación son también una invitación a este recorrido, a este buscar en sí, a este pensarse-explorarse. Y lo son, no solo desde el leer-pensar, sino también desde una propuesta de buscar en la escritura. Necesitamos palabras, decía yo antes. Pero las palabras que necesitamos no están ya todas expuestas, esperándonos. Muchas de ellas las tenemos que buscar, que degustar, que probar para ver si son las que nos permiten abrirnos, escuchar, estar atentos, preguntarnos. Hay algo en la escritura que tiene que ver con la intimidad, con un encuentro entre ti y ti. «Escribir —dice María Zambrano— es defender la soledad en que se está; es una acción que solo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente por la lejanía de toda cosa concreta, se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas... Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja... Mas las palabras dicen algo. ¿Qué es lo que quiere decir el escritor y para qué quiere decirlo?... Quiere decir el secreto; lo que no puede decirse con la voz por ser demasiado verdad; las grandes verdades no suelen decirse hablando. La verdad de lo que pasa en el secreto seno del tiempo, es el silencio de las vidas, y que no puede decirse. "Hay cosas que no pueden decirse", y es cierto. Pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir»[1].

La experiencia de rastrear las palabras con las que decir la experiencia, con las que sentir y pensar la sorpresa del otro, la experiencia de las relaciones con los otros, es ir la busca de secretos, a la busca de lo que no puede decirse, de lo que no nos decimos, pero que necesitamos escribirlo para abrirle una posibilidad a los sentidos (a las sensaciones, a los significados, a las razones de ser, a los sentimientos, a las orientaciones... al sentido). Aunque se nos escape... como un puñado de agua. Aunque solo sea vislumbrar, sentir. Tocar con la punta de los dedos esas gotas, quedarnos con la humedad de la experiencia y del misterio del otro en la palma de la mano, aunque se nos escape entre los dedos...

1. María Zambrano. «Por qué se escribe». En *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza, Madrid, 2000, pp. 35-38.

Capítulo 1

Experiencia y alteridad en educación

Jorge Larrosa

Presentación

Este capítulo les parecerá, quizá, demasiado largo, demasiado abstracto y demasiado reiterativo. Demasiado largo porque contendrá varias citas de algunos textos míos en los que ya había trabajado explícitamente la cuestión de la experiencia. Unos textos, además, que se pueden leer también completos siguiendo algunas lecturas complementarias. Demasiado abstracto puesto que en él he tratado, fundamentalmente, de hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular y relativamente complejo, pero sin aplicarla concretamente a algún aspecto específico del campo educativo. Demasiado reiterativo porque, a veces, puede dar la impresión de que se dicen las mismas cosas con distintas palabras. Pero eso forma parte también de esa estrategia general dedicada a hacer sonar la palabra experiencia, a mostrar algunas de sus dimensiones, a señalar algunas de sus posibilidades, aunque a veces la lógica de la exposición parezca un tanto circular.

De lo que se trata, en este texto, es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y de mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, de un modo

completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Lo que vamos a hacer, a continuación, no es nada más que pensar la experiencia y *desde* la experiencia, y apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia.

1. Experiencia: eso que me pasa

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es «eso que me pasa». No eso que pasa, sino «*eso* que *me* pasa».

En esta primera sección, vamos a tratar de desarrollar un poco esa idea. Primero, de una forma un tanto abstracta. Tratando de sacarle punta a qué significa «*eso* que *me* pasa». Tratando de formular algunos de los principios de la experiencia. Después, en la segunda sección, trabajaremos la cuestión de la experiencia de una forma más concreta. Tratando de pensar qué sería la lectura entendida como experiencia. La tercera y la cuarta sección introducirán dos lecturas complementarias y, a partir de ellas, continuaremos dándole vueltas a las distintas dimensiones de la experiencia, a sus distintos principios. La quinta y última sección consistirá en una reivindicación general de la experiencia casi como categoría existencial, como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo. Por último, en la sección que he titulado «aperturas», les propondré algunas líneas de pensamiento y algunas cuestiones problemáticas para que ustedes puedan continuar el trabajo.

1.1. *Exterioridad, alteridad, alienación*

La experiencia es «*eso* que me pasa». Vamos primero con ese *eso*. La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. «Que no soy yo» significa

que es «otra cosa que yo», otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Llamaremos a eso el «principio de alteridad». O, también, el «principio de exterioridad». O, incluso, el «principio de alienación».

Si le llamo «principio de exterioridad» es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra ex/periencia. Ese *ex* que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

Si le llamo «principio de alteridad» es porque *eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.

Si le llamo «principio de alienación» es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etc.

Y les diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad.

1.2. *Reflexividad, subjetividad, transformación*

La experiencia es «eso que *me* pasa». Vamos ahora con ese *me*. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar,

que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Llamaremos a eso el «principio de subjetividad». O, también, el «principio de reflexividad». O, incluso, el «principio de transformación».

Si le llamo «principio de reflexividad» es porque ese *me* de «lo que *me* pasa» es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena.

Si le llamo «principio de subjetividad» es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el «principio de subjetividad» supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.

Si le llamo «principio de transformación» es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho,

en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.

1.3. *Pasaje, pasión*

La experiencia es «eso que me *pasa*». Vamos ahora con ese *pasar*. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de «eso que me pasa». Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho el verbo «experienciar» o «experimentar», lo que sería «hacer una experiencia de algo» o «padecer una experiencia con algo», se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra «peligro». Ese sería el primer sentido de ese pasar. El que podríamos llamar el «principio de pasaje». Pero hay otro sentido más.

Si la experiencia es «eso que me *pasa*», el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que «eso que me *pasa*», al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un

agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del pasar de «eso que me *pasa*» lo podríamos llamar el «principio de pasión».

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

—Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de «*eso* que me pasa».

—Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de «eso que *me* pasa».

—Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de «eso que me *pasa*».

2. Un ejemplo: la experiencia de la lectura

Pondré algún ejemplo tomado de la lectura, algún ejemplo que nos permita captar cuál es la dimensión experiencial de esa práctica cotidiana y fundamental desde el punto de vista educativo que llamamos lectura.

Hay un libro muy hermoso de George Steiner, un libro que se titula *Lenguaje y silencio*, un libro que trata, entre otras cosas, de la cultura después de Auschwitz, en el que hay una nota a pie de página que dice lo siguiente:

> *Quien haya leído La Metamorfosis de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta* (Steiner, 1994:26).

Hasta aquí la cita. Naturalmente, podemos sustituir el libro de Kafka por cualquier otro libro. Puesto que la experiencia es una relación, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. Aunque un libro que se ajustase demasiado bien a lo que ya sabemos

(leer), a lo que ya podemos (leer) o a lo que ya (queremos) leer, sería un libro inservible desde este punto de vista. Sería un libro demasiado comprensible, demasiado *legible*. El texto, que aquí funciona como el acontecimiento, como el *eso* de «eso que me pasa», tiene que tener alguna dimensión de exterioridad, de alteridad, de alineación. El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de *ilegible*. De todos modos, lo decisivo, desde el punto de vista la experiencia, no es cuál sea el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura. Y ahí es donde Steiner es certero.

Un lector que, tras leer el libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia. Ha comprendido el texto, eso sí. Domina todas las estrategias de comprensión que los lectores tienen que dominar. Seguramente es capaz de responder bien a todas las preguntas que se le hagan sobre el texto. Puede que hasta sacase las mejores calificaciones en un examen sobre Kafka y sobre ese libro de Kafka. Pero hay un sentido, el único sentido que cuenta según Steiner, en que ese lector es analfabeto. Tal vez ese sentido, el único que cuenta, sea precisamente el de la experiencia. Ese lector analfabeto es un lector que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. Es también un lector que sale al encuentro del texto, eso sí, pero que son caminos solo de ida, caminos sin reflexión, es un lector que no se deja decir nada. Por último, es un lector que no se transforma. En su lectura no hay subjetividad, ni reflexividad, ni transformación. Aunque comprenda perfectamente lo que lee. O, tal vez, precisamente porque comprende perfectamente lo que lee. Porque es incapaz de otra lectura que no sea la de la comprensión.

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo.

Que la experiencia es «eso que me pasa» significa, entonces, aquí, tres cosas:

—Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo. En este caso, el libro de Kafka: su condición de alteridad, de exterioridad, de amenidad.

—Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo.

—Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados.

Para expresar todo eso me serviré de otra cita, esta vez del mismo Kafka, de cuando tenía veinte años, aunque tomada también del libro de Steiner (1994:101):

> *Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeara en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.*

2.1. *Experiencia de lenguaje, de pensamiento, de sensibilidad*

Además de una práctica que concierne, básicamente, a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos «sentimientos». Podríamos decirlo así:

Cuando yo leo a Kafka (o a Platón, o a Paulo Freire, o a Foucault, o a cualquier otro autor de esos que son o que han sido fundamentales en la propia formación o en la propia transformación), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka siente, ni lo que yo pueda sentir leyendo a Kafka, sino el modo el modo en

que, en relación con los sentimientos de Kafka, puedo formar o transformar mis propios sentimientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir, o lo que aún no quiero sentir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos.

3. Primera lectura complementaria

Hasta aquí he tratado, simplemente, de darle vueltas a la palabra experiencia o, dicho de otro modo, he tratado de hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular. Me parece que, antes de seguir, podrían leer un texto que se titula «Literatura, experiencia y formación». Se trata de un texto, ya viejo, que coloqué como primer capítulo de mi libro *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Larrosa, 2004). En ese libro traté de pensar qué cosa podría ser la lectura desde el punto de vista de la experiencia. No desde el punto de vista de la comprensión, sino desde el punto de vista de la experiencia y, concretamente, desde el punto de vista de la experiencia de formación. Como verán, en ese texto se desarrolla la idea de experiencia, se desarrolla también la relación entre la experiencia y la formación (o la transformación) de la subjetividad, y se trata, por último, sobre qué podría ser eso de la lectura como formación o como transformación de lo que somos. Aunque puedan leer todo el texto, daré aquí algunas citas, quizá demasiado largas, como si fueran subrayados:

> ***Cita 1***
> *Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. En el primer caso, la lectura no nos afecta en lo propio puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado: en el ocio, o en el instante que precede al sueño, o en el mundo de la imaginación. Pero ni el ocio ni el sueño ni lo imaginario se mezclan con la subjetividad que rige en la realidad puesto que la «realidad» moderna, lo que nosotros entendemos por «real», se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social. Pero esto no siempre ha sido así. En el segundo caso la lectura tampoco nos afecta en lo propio puesto que lo que sabemos se mantiene exterior a nosotros. Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente. La primera cara de mi tema, eso de la lectura como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. Y para mí la cuestión de la formación está magistralmente enunciada en el subtítulo del Ecce Homo de Nietzsche: Wie man wird, was man ist, cómo se llega a ser lo que se es.*
>
> ***Cita 2***
> *Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en el que*

pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos. Walter Benjamin tiene un texto que se llama «Experiencia y pobreza», donde reflexiona sobre la abundancia de estímulos y la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos).

Cita 3

En la formación como lectura, lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como «otro yo» o como «otro desde mí mismo». Blanchot lo dice con mucha claridad: «...lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general». Ese lector arrogante que se empeña en permanecer erguido frente a lo que lee, es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva, más autoritaria. Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión. Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma hacia sí mismo. Heidegger expresa de un modo muy hermoso la experiencia de esa relación que no es de apropiación sino de escucha: «...hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; "hacer" significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo».

Cita 4

Durante siglos el saber humano ha sido entendido como un páthei máthos, como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber

de experiencia: el que se adquiere en el modo en que uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-ien-tia significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es Erfahrung que tiene la misma raíz que Fahren que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida. En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).

Cita 5

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que

puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad. (...) Además, la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Y, además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver. Volviendo a tu pregunta, me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación.

Cita 6

El profesor no debe tener ninguna idea de lo que es una buena lectura, y mucho menos de lo que es una lectura correcta o verdadera. El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene. En ese caso, al estar anticipado el resultado, las actividades de lectura de los alumnos serían un experimento, simples medios para llegar a un

saber previsto de antemano y construido según criterios de verdad, objetividad, etc. Pero eso no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que, aún teniéndola, no deba mostrarla. Pero mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (aunque sea cuidándose de presentarlo como provisional, como particular o como relativo). Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción. En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud.

Como pueden ver, uno de los temas que recorren el texto es el de la relación entre experiencia y subjetividad. O, dicho de otro modo, de lo que se trata es de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad. Y para eso hay que separar bien «experiencia» de «experimento», descontaminar la palabra «experiencia» de todas las adherencias empíricas y empiristas que se le han ido pegando en los últimos siglos. Uno de los temas de ese texto es des-empirizar la experiencia

(afirmar claramente que la experiencia no es un experimento al modo de las ciencias experimentales), y eso a través de enfatizar su dimensión subjetiva, lo que hemos llamado hasta aquí el «principio de subjetividad», el «principio de reflexividad» y el «principio de transformación».

3.1. *Singularidad, irrepetibilidad, pluralidad*

Pero tal vez podamos separar experiencia y experimento de una manera más analítica, enunciando otros principios de la experiencia o, mejor, enunciando de otra manera, con otras palabras, algunos de los principios que hemos ido trabajando hasta aquí.

Comenzaremos por lo que podríamos llamar el «principio de singularidad». Si un experimento tiene que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya. Pondré algunos ejemplos.

Si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya. Por eso podríamos decir que todos *leemos y no leemos* el mismo poema. Es el mismo desde el punto de vista del texto, pero es distinto desde el punto de vista de la lectura.

Si todos nosotros asistimos a un acontecimiento o, dicho de otra manera, si a todo nosotros nos pasa algo, por ejemplo, la muerte de alguien, el hecho es para todos el mismo, lo que nos pasa es lo mismo, pero la experiencia de la muerte, la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice ó cuenta o da sentido a esa muerte, es, en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya. Por eso podríamos decir que todos vivimos y no vivimos la misma muerte. La muerte es la misma desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la vivencia, de la experiencia. Y podríamos multiplicar los ejemplos.

El principio de singularidad tiene como corolario temporal lo que podríamos llamar el «principio de irrepetibilidad». Si un experimento tiene que ser repetible, es decir, tiene que significar lo mismo en cada una de sus ocurrencias, una experiencia es, por definición, irrepetible. Pondré también algunos ejemplos.

Hay un filósofo francés, Emmanuel Levinas, que tiene un libro cuyo último capítulo está destinado al erotismo y a la fecundidad, a la experiencia erótica y a la experiencia de ser fecundo, de tener hijos. En ese capítulo, Levinas (1997) viene a decir que todo hijo es (en tanto que experiencia), de alguna manera, el primer hijo, que todo hijo es hijo único. Porque la experiencia de la paternidad o de la maternidad es, en cada caso, distinta. Cuando uno tiene tres hijos, uno no hace tres veces la misma experiencia.

Lo mismo podríamos decir del amor. Podríamos decir que todo amor es (en tanto que experiencia) el primer amor. Obviamente, uno ha aprendido algo de sus anteriores amores, alguna cosa le ha pasado, sus otros amores determinan, en alguna medida, su manera de enamorarse, su manera de hacer, o de padecer, la experiencia del amor, pero, al mismo tiempo, la experiencia del amor es, en cada caso, distinta. Una persona que se enamora tres veces no hace tres veces la misma experiencia, lo que sería el infierno de la repetición, sino que hace tres experiencias singulares, distintas, únicas, sorprendentes.

Lo mismo podríamos decir de la lectura del poema. Nadie lee dos veces el mismo poema, como nadie se baña dos veces en el mismo río. Aunque el poema sea el mismo, la experiencia de la lectura es, en cada una de sus ocurrencias, diferente, singular, otra. Y lo mismo podríamos decir de la muerte de un ser que nos importa. Si a alguien se le mueren varias personas queridas, no hace varias veces la misma experiencia, no repite la misma experiencia. Podríamos decir, entonces, que en la experiencia, la repetición es diferencia. O que, en la experiencia, la mismidad es alteridad. La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, repitiéndose, son también diferentes. La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, siendo las mismas, son siempre también otras. La experiencia, por tanto, siempre tiene algo de primera vez, algo de sorprendente.

Otro corolario del «principio de singularidad» es lo que podríamos llamar el «principio de pluralidad». Un experimento siempre se produce «en general». Sin embargo, si la experiencia es para cada cual la suya o, lo que es lo mismo, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, entonces la experiencia es plural. El plural de singular es plural y el singular de plural es singular. Ante el mismo hecho (la muerte de alguien, por ejemplo), o ante el mismo texto (la lectura de un poema, por ejemplo), hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad.

3.2. *Singularidad y singularización*

Vamos a continuar, por un momento, con el «principio de singularidad». Para precisarlo, para desarrollar alguna de sus consecuencias y, quizá, para radicalizarlo.

La experiencia lo es siempre de lo singular. No de lo individual, o de lo particular, sino de lo singular. Precisamente de lo que no puede haber ciencia porque la ciencia trabaja justamente generalizando, la ciencia trabaja con lo que es "en general". Pero si es verdad que de lo singular no puede haber ciencia, sí que puede haber pasión. Es más, la pasión lo es siempre de lo singular. Podríamos decir, incluso, que la afección por lo singular, el afecto por lo singular, se llama precisamente pasión. Por eso, de lo singular solo puede haber una epistemología pasional. O una ética pasional. O una política pasional.

La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento. El acontecimiento es, precisamente, lo singular. Pero que la experiencia se abre a lo real como singular quiere decir, también:

—que no sabe, ni puede, ni quiere identificarlo (lo singular es lo que desborda cualquier identidad, cualquier identificación, lo singular es precisamente lo inidentificable);

—que no sabe, ni puede, ni quiere representarlo (lo singular es lo que no es más que su presencia, que su presentación, es decir, lo que desborda cualquier representación, lo que no representa nada, lo singular es precisamente lo irrepresentable);

—que no sabe, ni puede, ni quiere comprenderlo (lo singular es lo que desborda cualquier inteligibilidad, lo que está siempre más allá de cualquier comprensión, lo incomprensible).

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. Es decir, como otro (de lo que yo puedo identificar, de lo que yo puedo representar, de lo que yo puedo comprender). La posibilidad de la experiencia supone, por tanto, la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender. La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva.

Pero, además de abrirse a lo real como singular, de dar lo real como singular, la experiencia también singulariza. Singulariza, como hemos visto ya, el acontecimiento, lo real, el *eso* de «*eso* que me pasa», pero también singulariza al sujeto, al *me* de «eso que *me* pasa». El sujeto de la experiencia, ese sujeto que hemos caracterizado ya como abierto, vulnerable, sensible y ex/puesto, es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca un sujeto genérico, o un sujeto posicional. No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse «en tanto que», en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se les ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprensible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva.

3.3. *Incertidumbre, libertad, quizá*

Otra manera de separar experiencia de experimento podría enunciarse con lo que podríamos llamar el «principio de incertidumbre». Hemos visto ya que la experiencia supone siempre una aventura, un riesgo, un peligro. Pero vamos a desarrollar eso un poco más.

Si un experimento es, por definición, anticipable, aunque sea relativamente anticipable, aunque su anticipación dependa de un cálculo de probabilidad, la experiencia no puede ser anticipada. No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de antemano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede decir de antemano, de lo que no está ya dicho), de imprescriptible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Podríamos llamar a eso, entonces, el «principio de libertad» de la experiencia, o el «principio del quizá».

4. Segunda lectura complementaria

Tal vez puedan leer ahora otro texto complementario, un texto titulado «Experiencia y pasión» e incluido en el libro *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Larrosa, 2003b). Se trata de un texto que está dirigido, fundamentalmente, a dos cosas. En primer lugar, a desarrollar el tema de las dificultades de la experiencia, de lo que hace que la experiencia sea cada vez más difícil, cada vez más rara, en los tiempos que corren. En segundo lugar, el texto se propone también separar experiencia de práctica. Les daré, primero, a modo de subrayados, algunas citas sobre las dificultades de la experiencia:

Cita 7

En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de «sabiduría» sino en el sentido de «estar informado») lo que consigue es que nada le pase. Lo primero que me gustaría decir sobre la experiencia es que hay que separarla de la información. Y lo primero que me gustaría decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados.

Cita 8

En segundo lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión. El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información. Para nosotros, la opinión, como la información, se ha convertido en un imperativo. Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión, si no tiene una posición propia sobre lo que pasa, si no tiene un juicio preparado sobre cualquier cosa que se le presente, se siente en falso, como si le faltara algo esencial. Y piensa que tiene que hacerse una opinión. Después de la información, viene la opinión. Pero la obsesión por la opinión también cancela nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos pase.

Cita 9

En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en la forma del shock, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Impide también la memoria puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no solo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente, eternamente insatisfecho. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz de silencio. Y la agitación que le caracteriza también consigue que nada le pase. Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, todo le excita, todo le agita, todo le choca, pero nada le pasa. Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia.

Cita 10

En cuarto lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de trabajo. Mi tesis no es solo que la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo sino, más aún, que el trabajo, esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas que llamamos trabajo,

es también enemiga mortal de la experiencia. El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo «natural» como el mundo «social» y «humano», tanto la «naturaleza externa» como la «naturaleza interna», según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión. El sujeto moderno está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad: cree que puede hacer todo lo que se proponga (y que si no puede, algún día lo podrá) y para ello no duda en destruir todo lo que percibe como un obstáculo a su omnipotencia. El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad. Siempre se pregunta qué es lo que puede hacer. Siempre está deseando hacer algo, producir algo, modificar algo, arreglar algo. Independientemente de que ese deseo esté motivado por la buena voluntad o por la mala voluntad, el sujeto moderno está atravesado por un afán de cambiar las cosas. Y en eso coinciden los ingenieros, los políticos, los fabricantes, los médicos, los arquitectos, los sindicalistas, los periodistas, los científicos, los pedagogos y todos aquellos que se plantean su existencia en términos de hacer cosas. Nosotros no solo somos sujetos ultrainformados, rebosantes de opiniones, y sobreestimulados, sino que somos también sujetos henchidos de voluntad e hiperactivos. Y por eso, porque siempre estamos queriendo lo que no es, porque estamos siempre activos, porque estamos siempre movilizados, no podemos pararnos. Y, al no poder pararnos, nada nos pasa.

A continuación, les daré algunas citas de la sección del texto en la que se trata de diferenciar el sujeto de la experiencia del sujeto de la práctica:

Cita 11

Si escuchamos en español, en esa lengua en la que la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. Si escuchamos en francés, donde la experiencia es «ce que nous arrive», el sujeto de experiencia es un punto de llegada, como un lugar al que le llegan cosas, como un lugar que recibe lo que le llega y que, al recibirlo, le da lugar. Y en portugués, en italiano y en inglés, donde la experiencia suena como «aquilo que nos acontece», «nos succede» o «happen to us», el sujeto de experiencia es más bien un espacio donde tienen lugar los acontecimientos, los sucesos. En cualquier caso, sea como territorio de paso, como lugar de llegada o como espacio del acontecer, el sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial. El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere.

Cita 12

La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional.

Como ven, el texto se refiere también al sujeto de la experiencia. Pero, esta vez, no tanto para separar experiencia de experimento, sino para separar experiencia de práctica. Si antes se trataba de des-empirizar la palabra experiencia, de descontaminarla de sus adherencias empiristas, ahora se trataría de des-pragmatizar la palabra experiencia, de limpiarla de sus adherencias pragmáticas, o pragmatistas. Y para ello es preciso, me parece, insistir un poco más en el principio de pasión.

4.1. *Otra vez el principio de pasión*

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición.

Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la práctica, no puedan ser lugares de experiencia. A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la práctica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción.

5. Tercera lectura complementaria

El último texto complementario que les propongo se titula «Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes» (Larrosa, 2003a) y es una conferencia que dicté en un seminario organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Como verán, ese texto comienza tratando de separar la experiencia de los lenguajes dominantes en el campo pedagógico, fundamentalmente el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. El texto tiene también un apartado en el que se formulan algunas precauciones en el uso de la palabra experiencia que repiten y complementan las que hemos ido tratando hasta aquí. Además, la parte final del texto tiene que ver, de nuevo, con las dificultades de la experiencia, aunque esa cuestión está formulada allí de un modo mucho más radical que en ese otro texto titulado «Experiencia y pasión» del que les he dado las citas sobre la información, la opinión, la prisa o el trabajo. Tal vez fuera conveniente que leyeran el texto completo. Pero lo que me interesa darles aquí es un fragmento en el que se reivindica un pensamiento que sea fiel a la experiencia frente al menosprecio y la ignorancia de la experiencia que es constitutivo tanto de la filosofía de carácter metafísico como de la ciencia y la tecnología moderna:

Cita 13

En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. La distinción platónica entre el mundo sensible y el mundo inteligible equivale (en parte) a la distinción entre doxa y episteme. La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de experiencia esta más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno. Para

Aristóteles la experiencia es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario. La experiencia (empeiria) es inferior al arte (techné) y a la ciencia porque el saber de experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal. Además, la filosofía clásica, como ontología, como dialéctica, como saber según principios, busca verdades que sean independientes de la experiencia, que sean validas con independencia de la experiencia. La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar que en la experiencia. Por tanto el logos del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia.

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia a la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia.

De ahí que, en los modos de racionalidad dominantes, no hay logos de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia, por mucho que, desde esas formas de racionalidad, haya un uso y un abuso de la palabra experiencia. Y, si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser.

Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...

5.1. *Finitud, cuerpo, vida*

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas,

como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes.

Aperturas

Este es solo el primer capítulo. En este libro, seguirán otros textos sobre experiencia y otros sobre alteridad. Tendrán que leer otras cosas, tendrán que pensar desde otras perspectivas, tendrán que familiarizarse con otro vocabulario, con otras referencias teóricas. Pero me parece que aquí han tenido un primer contacto con la palabra experiencia (y con su relación con la cuestión de la alteridad) y que ahora les toca a ustedes explorar algunas de sus posibilidades en el campo educativo.

—Quizá un buen ejercicio podría ser formular alguna situación educativa haciendo sonar en ella la palabra experiencia y alguno de sus «principios». Bien para captar qué es lo que, en las teorías y en las prácticas dominantes en educación, hace difícil, o imposible, la experiencia, o bien para captar alguna situación concreta en la que la experiencia se dé con particular fuerza, con especial intensidad.

—Otra posibilidad sería tratar de pensar, explícitamente, cuál es el componente de la alteridad en la experiencia o, dicho de otra manera, comenzar a explicitar la relación entre experiencia y alteridad.

—Dos temas importantes que han sido solo apuntados podrían concentrar también tu trabajo en relación con este capítulo. El primero de ellos es el de los lenguajes de la experiencia. En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también, atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua?, ¿en qué lenguajes se elabora y se comunica la experiencia? O, más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia?

—El otro tema, relacionado con el anterior, es el del saber de experiencia. En educación disponemos de innumerables saberes más o menos expertos, más o menos especializados, más o menos útiles. Pero quizá nos falte un saber para la experiencia. Un saber que esté atravesado también de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Un saber que le dé un lugar a la sensibilidad, que esté de alguna manera incorporado a ella, que tenga cuerpo. Un saber, además, atravesado de alteridad, alterado y alterable. Un saber que capte la vida, que estremezca la vida. ¿Qué es el saber de experiencia?, ¿qué es lo que se aprende en la experiencia?, ¿qué significa ser una persona «experimentada» en el campo educativo?, ¿qué significa que una persona experimentada está, al mismo tiempo, abierta a la experiencia?, ¿cómo se transmite el saber de experiencia?

Pero, en fin, el juego está abierto y les toca a ustedes ahora entrar en él. Con sus palabras, con sus ideas, con sus sentimientos. También con sus experiencias. Tal vez este libro pueda ser, para

ustedes, una experiencia de lenguaje, de pensamiento, de encuentro. Sólo me queda desearles que la travesía sea larga y fecunda y que, independiente de que puedan (o no) aprender algo que no saben, independientemente de que este libro les pueda ser (o no) de alguna utilidad, algo *les* pase en el camino. A ustedes. Quizá.

Bibliografía

LARROSA, J. (2003a) «Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes», Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, mimeo.

LARROSA, J. (2003b) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes. Barcelona.*

LARROSA, J. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* 3ª edición ampliada. Fondo de Cultura Económica. México.

LEVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Sígueme. Salamanca.

STEINER, G. (1994) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano.* Gedisa. Barcelona.

Capítulo 2
Escuchar al otro dentro de sí

Nuria Pérez de Lara

1. Partiendo de la experiencia

La pregunta por el Otro de la Pedagogía nace en mí en relación con mi experiencia dentro y fuera de la Universidad.

Mi trabajo en la Universidad de Barcelona se centra en dos materias, la Educación Especial, dentro de la titulación de Psicopedagogía y la Coeducación, en la titulación de Educación Social. Además, mi entrada en la Universidad como profesora es relativamente tardía en mi experiencia profesional, la cual se venía desarrollando con anterioridad en escuelas, tanto de educación especial como en escuelas ordinarias, en las cuales los planteamientos de la educación cooperativa guiaban nuestra acción. Por otra parte, en los años 70 y 80 participé también en experiencias de transformación de los hospitales psiquiátricos y de los centros de menores, desde planteamientos que pretendían eliminar de nuestras prácticas la violencia real y simbólica que era habitual en la mayoría de instituciones de nuestro país. Si bien estas experiencias podían enmarcarse dentro de los planteamientos de la reforma italiana conducida por Franco Basaglia, en nuestro país y, más concretamente, en la experiencia que yo viví, quedaron muy significadas por las prácticas de la relación y de la transformación de sí en el día a día de las relaciones entre mujeres, todo ello atravesado por la práctica de la autoconciencia por parte de algunas de las «cuidadoras» —así se llamaba nuestro

lugar profesional— que trabajábamos en el pabellón de mujeres de un hospital psiquiátrico[2].

En este marco y con este punto de partida, me parece importante abordar la cuestión del Otro desde la perspectiva de la Pedagogía de la diferencia sexual[3] porque ello significaría ir más allá de los saberes dados por la academia a partir del corte que la diferencia sexual ha producido en ellos. Por una parte, un corte que acaba con el allanamiento que las propuestas de la igualdad imponen y por otra, un corte con el ilusorio propósito salvador de los planteamientos de la Educación Especial y de la Educación Social.

Al mismo tiempo, se me hace evidente que los dos adjetivos que se le añaden a la palabra Educación —Especial o Social— no son más que eso, adjetivos que tematizan en áreas separadas, cuestiones que nunca pueden ser reducidas a temas para el conocimiento y que no deberían ser tampoco abordadas separadamente, con esa parcelación reductora que las disciplinas del conocimiento imponen. Lejos de ello, creo necesario abordar esta cuestión desde la experiencia, único lugar del que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad pero que es, a la vez, el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida.

Puesto que de cosas de la vida se trata, lo que se requiere es encontrarnos con *las verdades de la vida,* como dice María Zambrano (2000): «*La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. Verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino ser aceptadas. Y cuando la vida humana no acepta dentro de sí cierto grado de verdad operante y transformadora queda sola y en rebeldía, y cualquier conocimiento que adquiera no le bastará*». A esta constante demanda de transformación que la vida humana nos hace, es a lo que debería dar respuesta la Educación, una respuesta que, responsable al reclamo de la mirada de los niños y niñas, de los y las jóvenes, supiera transformarse con ellos. En este sentido es en el que digo que la cuestión del Otro —las otras, los otros— no puede ser tematizada sino abordada desde la verdad de lo que en cada una y en cada uno de nosotros, produce la relación con ellos y ellas.

Desde esta mirada, en lo que a la Pedagogía se refiere, la cuestión del Otro nos plantea un desafío que es el de *elaborar un paradigma pedagógico fundamentado en una visión diversa del Otro y capaz de ir más allá de la Educación Especial para lo cual es necesario encontrar los pasajes teóricos de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla.*

2. El Otro de la Pedagogía

Pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas.

Sin embargo, no es así cómo ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos. De hecho, esto ha sucedido así, también para las niñas y las mujeres que están en la escuela, incluso en la «escuela de todos» de hoy, pues esa escuela de todos ha sido la escuela del Uno, hasta el momento en que las mujeres hemos empezado a hablar desde nosotras en ella, marcando con nuestra diferencia presente y explícita los límites de ese Uno.

2. Nuria Pérez de Lara (1998). En este libro dedico un apartado a reflexionar sobre dicha experiencia. «Antipsiquiatría, educación y feminismo: razones de un encuentro» (págs. 82-87). Ver también en Diotima (2002) el capítulo IV «Acompañar a la mente enferma», en cuya introducción Luisa Muraro hace una lúcida reflexión sobre estas cuestiones.

3. Abordarlo desde la diferencia sexual, supone también reconocer que la expresión «El Otro» oculta en sí misma la diferencia fundamental, como me advirtió Ana Mañeru en su lúcida lectura de este texto y que me ha hecho revisarlo sumándole a «el Otro» la diferencia sexual que oculta. De esa reflexión de Ana Mañeru, nació en mí la necesidad de elaborar este texto de otro modo y con otro título, de próxima publicación dentro de un libro de Pedagogía de la Diferencia sexual.

Vista así la cuestión, no nos ha de extrañar que todas esas alumnas y alumnos otros y otras, fueran excluidos durante siglos de la Pedagogía e incluidos en un afuera de la disciplina y de sus instituciones normalizadas bajo el epígrafe de Educación Especial y separados del resto de alumnas y alumnos en las Escuelas especiales.

Ahora bien, si esto es así, mirado desde la disciplina y las escuelas en las que se organiza su práctica, es porque nuestra mirada adopta la perspectiva de lo general, de lo abstracto de la Educación; porque si nuestra mirada sabe acercarse a la relación viva que en cada lugar puede darse entre las maestras y maestros y los niños y niñas, esa mirada general no solo no lo abarca todo sino que no percibe apenas nada de las verdades de la vida que también en la escuela se encuentran. Por ello, bueno es saber ver que tanto en las Escuelas especiales como en las Escuelas normalizadas, tanto en la educación segregada como en la educación hoy llamada inclusiva, ha habido siempre maestras y maestros, sobre todo maestras, que han sabido partir de sí en relación con los niños y las niñas que han representado a ese Otro de la Pedagogía, y que hacen, hicieron, de esa relación un encuentro que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad, procurando un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas.

Olvidar esa realidad, pensando que nos basta con la mirada que la sobrevuela desde las generalidades, sería negarnos a conocer las verdades nacidas de la experiencia viva que hoy desde siempre se encuentran en la relación educativa y sería también eludir el reto que Anna Mª Piussi nos propone de *encontrar los pasajes teóricos de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla.*

La pedagogía oficial (neutra) pretende llegar a la que llaman Pedagogía de la Diversidad sin haber realizado los pasos necesarios, esos que desde la experiencia vivida y pensada nos traigan ese nuevo saber. Pero, quizás no se trate de un saber completamente nuevo sino más bien de un saber que está en nosotras si sabemos mirar la realidad de nuestros cuerpos y de nuestras vidas acercándonos al origen. Un origen que nos habla del nacimiento, es decir, de cómo nuestras vidas han llegado a ocupar un lugar en el mundo entre los y las demás.

En definitiva, se trata de reencontrar la realidad inscrita en nuestros cuerpos desde el nacimiento sin dejar de lado la cuestión fundamental: la de que todos, mujeres y hombres, nacemos en relación con una mujer cuya mirada se vincula ya a otros hombres y mujeres, en primer lugar a otro hombre, el que hizo posible la creación de una nueva vida por parte de esa mujer. Además, a la creación de esa nueva vida, la madre le pone palabras, le da un lugar habitable en el mundo con el sentido que las palabras le van otorgando a las cosas que hay en él. Esa mirada de la madre, esas palabras con que la acompaña, es la que posibilita que todo nacimiento sea nuevo y a la vez que todo nacimiento acoja el sentido de un «entre nosotros» sexuado, un entre nosotros y nosotras marcado originariamente por la acogida de la diferencia.

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el Otro. Entre él o ella y yo, en principio, la separación, el no saber, el misterio y solo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente *si el Otro no estuviera ahí* no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Pérez de Lara, 2002).

Reconocer esa necesidad del Otro (las otras, los otros) a la vez que la distancia que le separa de mí, es un aprendizaje que no puede producirse desde la rígida seguridad que nos coloca en la certeza de que los diferentes, los diversos no solo son otros u otras, sino que además están en otra parte, fuera de nosotros, y que, cuando aparecen junto a nosotros, solo es porque nos necesitan, ellos y ellas, a nosotros.

Y, sin embargo, aparecen hoy, esos otros y otras, en nuestras ciudades, en nuestras escuelas, en nuestras vidas, en un desorden del presente que hace de los tiempos de los y las demás, tiempos sin historia, que hace del desorden de nuestro presente un desorden provocado por su necesidad, en ningún caso un desorden que siempre ha estado ahí porque, como dice María Zambrano, hemos *dejado al tiempo solo* por no escuchar la experiencia y no reconocer en cada una, en cada uno, la experiencia de la necesidad del otro y la otra que nos hace ser en el mundo una, uno, entre los

demás. Porque «*Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo solo*» (Zambrano, 2000). Sin el reconocimiento de esa experiencia y el saber que de ella nace, el Otro —los otros, las otras— verdaderamente, pareció no haber estado nunca ahí, pues la objetividad universal del Sujeto humano como uno y único le había excluido del tiempo.

Solo así puedo entender la pregunta por el Otro de la Pedagogía, que no es un otro asexuado, universal e indiferenciado sino que son otros y otras, como una pregunta que se descompone en otras preguntas que me la devuelven como en un espejo:

¿Quiénes son los otros y las otras de la Pedagogía?

¿Qué producen en mí su presencia?

¿Qué preguntas hacen nacer en mí sus miradas?

¿Cuáles son esas preguntas, qué formas adoptan en mi pensamiento y en mi hacer si yo soy maestra, educadora, psicopedagoga...?

¿Por qué parece que es hoy cuando debemos plantearnos esa pregunta si el Otro —los otros, las otras— siempre han estado ahí?

Y si es cierto que siempre estuvieron ahí ¿cómo debo mirar mi pasado, mi hoy, mi porvenir, en la relación con ellos y ellas?

¿Qué siento que cambia en mi la experiencia de la relación con el Otro, es decir mi experiencia de la relación con hombres y mujeres singulares a quienes esa palabra «Otro» reduce todas sus diferencias y singularidades a la indiferencia?

3. De la necesidad de renacer

En efecto, se hace necesario un cierto renacimiento, un nuevo nacer a un tiempo y un mundo en los que la experiencia de vivir entre los demás dé lugar a un nuevo modo de relacionarnos; un nuevo modo de relacionarnos que retorne nuestra mirada a lo que aprendimos de la madre para quien la presencia de un nuevo ser en ella y en el mundo es un acontecimiento, una bendición, un misterio, el que, precisamente, hace posible la vida humana.

Y este renacimiento solo es posible si acogemos la experiencia de la relación educativa como lo nuevo que día a día la vida nos

trae, como lo nuevo que cada niña y cada niño nos ofrecen con su presencia.(Arendt, 1996). Todos hemos aprendido desde pequeños que traernos al mundo no ha sido una tarea fácil para la madre y su criatura, incluso todos sabemos, de uno u otro modo, que hubo dolor en ese trance, pero ese dolor fue acompañado por el amor, las ganas de vivir y la paz de la acogida en unos brazos.

Bien es cierto que no todo nacimiento es así, pero sí lo son la mayoría y, precisamente para quienes no tuvieron ese nacimiento o perdieron la memoria de él, es necesario que lo revivamos: «*Pues la experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, solo es la que en ella renace y vive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada*» (Zambrano, 2000). Pienso con ello en tantos niños en cuyas historias, esas fuera del tiempo que son las historias clínicas, no aparecen más que datos que nunca hablan de unos brazos acogedores, de una mirada humana, de los sentimientos y sensaciones de una vida en relación y más bien parecen querer señalar, al silenciarlos, su ausencia, su falta o su inexistencia; ausencia y falta no necesariamente reales sino negadas en los papeles que pretenden nombrarles, haciendo de los datos recogidos en las anamnesis lo único verdadero, lo único real, el único sentido que deberá guiar sus vidas y la relación que con ellos establezcan quienes les tengan a su cargo.

Todos esos papeles, informes, anamnesis, son el resultado de una formación universitaria científico-técnica, basada en la parcelación del saber sobre los seres humanos y en la especialización de aquellos y aquellas que se forman en él. Porque, como dice María Milagros Rivera las Universidades: «*(...) nacieron en la Europa de finales del siglo XII con el objetivo de ser un espacio en el que hacer ciencia en relaciones de semejanza entre hombres; o sea, como un espacio que excluía las relaciones vivas (no las imaginarias) de diferencia; que excluía, por tanto, las relaciones de intercambio libre —intercambio amoroso, de pensamiento, de amistad, de conflicto, etc.— entre las mujeres y los hombres. El excluir de la Universidad las relaciones vivas de diferencia ha generado un conocimiento —ese conocimiento que, desdeñosa y astutamente, suele ser llamado académico— fundado en la separación entre la verdad y la vida: en la Universidad, uno o una se entrena en la búsqueda de la verdad, pero,*

prescindiendo, en lo posible, de la vida. Para conseguirlo, el conocimiento universitario necesita duplicar la realidad, apartándose de los hechos» (Rivera Garreta, 2003).

4. Acercarse a la vida desde los caminos y vericuetos de la Universidad

La experiencia de mi formación en el mundo de la Universidad y de la profesión me habla de un esfuerzo enorme para aprender conceptos, clasificaciones, técnicas y procedimientos en los que, en primer lugar, debía apartarme de mí misma —apartarme de mi modo de pensar y de mi modo de sentir— y en segundo lugar, y eso lo ví en los últimos años de carrera en los que por fortuna inicié un trabajo de relación con niños y niñas no escolarizados, me hacían apartarme también del modo de pensar y de sentir de los niños y niñas con sus vidas reales y concretas.

No se trata de decir que todo lo que leí y estudié en la Universidad no me sirviera para nada, en absoluto, se trata tan solo de intentar transmitir una experiencia de formación que, en muchas ocasiones, he visto claro que muchas mujeres y algunos hombres compartimos. La Universidad me sirvió a mí para conocer a compañeras que tenían los mismos deseos que yo, ser universitarias y poder trabajar en educación, y estudiar con ellas esos textos y, al estudiarlos en común, encontrar la ligereza necesaria para reírnos; aquellas bromas y risas nos sirvieron para recordar (¿aprender?) lo necesario para los exámenes y así, la Universidad me sirvió a mí para obtener la sanción académica necesaria que me permitió empezar a trabajar. Es por ello que la Universidad me sirvió también, con el paso de los años, para ser capaz un buen día, de empezar a dialogar con determinados textos desde una posición de autoridad; es decir, desde una posición en la que, sintiéndome autora de mi saber y de mi experiencia, me autoricé a interpelarles de otro modo, y, seguramente, incluso con el recuerdo de aquellas risas de estudiantes poco dadas al aburrimiento, poder entonces decirme: o este autor no se explica bien, no sabe muy bien lo que quiere decir o, lo que quiere decir y cómo lo dice, no me sirve, no me interesa porque, a mí, no me dice.

Desde aquella estudiante que se esforzaba por asimilar, entender y aprender cosas que la apartaban de sí y de su experiencia y que la hacían situarse en el lugar de la falta, en el lugar de la que no sabe o de la que no entiende hasta esa mujer que, desde su experiencia y el saber que le da, se permite abandonar el esfuerzo ante un texto (o una relación profesional) que no le interesa, tuvieron que pasar muchos años y muchas cosas.

Entre otras, dos fundamentales: una, el compromiso en relación con otras mujeres para buscar con ellas nuestro ser mujer, con nuestro propio modo de vivir y de estar en el mundo, para recrearnos y hacer mundo, hacer política, en una búsqueda constante de lo que nos gustaría ser y de cómo nos gustaría vivir. Dos, el empeño en pensar mi trabajo como un lugar de vida y de relación en el que el saber nace de estas dos cosas —de la vida y de la relación— y por lo tanto, pensar mi trabajo como la ocasión de encontrar en la experiencia de cada día el saber que puede orientarlo. Esto último, tuve la fortuna de hacerlo también con algunos hombres, aunque, como es sabido por el medio en que nos movemos, también con más mujeres que hombres y con una mayor dificultad para encontrar entre ellos a quienes partieran de ese mismo deseo de unidad entre vida y experiencia, saber y hacer, pensar y sentir.

Y a esta relación de la vida y su experiencia con el saber, a la sonrisa que en mí producían determinados textos científicos sobre los niños y niñas que yo ya conocía y que me enseñaron a convertir esa relación en un saber hacer, pensar y sentir, muchos años más tarde pude encontrarle las mejores palabras, una vez más, las de María Zambrano: Se trataba de *la sonrisa de la experiencia ante la ciencia* que *proviene de la desproporción para ella escandalosa entre la verdad y la vida. Desproporción que hace a veces que la vida atemorizada retroceda y quede sin masa.* (Zambrano, 2000:86-87). Hacer retroceder a la vida, atemorizada, es lo que hacían en mí los textos categorizadores y descriptivos de las deficiencias y es lo que creo que hacen ante cualquier madre, ante cualquier maestra o maestro, los informes científico-técnicos, las anamnesis, las historias clínicas de quienes son sus hijos, sus hijas, sus alumnas y sus alumnos.

Cuando en las clases de Educación Especial propongo que antes de todo concepto, de toda técnica, de todo saber académico, es necesario que pensemos en nosotras mismas y desde nosotras

mismas qué sucede en nuestras relaciones con los demás, qué sucede cuando nos enfrentamos a una niña o niño que no oye, no habla, no se mueve o no entiende como nosotros, siempre siento que se clavan en mí ciertas miradas de exigencia de que vayamos al grano, de que empecemos de una vez con los contenidos de la materia. Es decir, siento que, de entrada, no hay una escucha hacia la importancia de saber qué pasa en uno mismo en la relación educativa. Es como si esperaran de mí, la profesora, que responda con saberes en lugar de con preguntas acerca del saber que hay en cada uno de nosotros, porque en cada uno de nosotros hay un saber sobre la relación, un saber que es la materia primera de la que partir para formarnos siendo verdaderamente autores de esa formación.

Pensar en nuestra experiencia de relación para extraer el saber fundamental que en ella hay, significa comenzar el nuevo camino que nos proponemos de ser maestras o maestros, desde la continuación que todo camino supone: continuación de las relaciones con el otro que hemos ido aprendiendo desde que nacimos, sintiéndonos escuchados o no, sintiéndonos acogidos o no, sintiéndonos con un lugar propio o sin él.

Sin embargo, en las clases suele parecer más oportuno comenzar directamente por el camino inverso: que alguien nos diga desde el lugar de llegada que se atribuye a la profesora, qué son los otros —siempre en ese masculino neutro universal que hace de los y las adolescentes una adolescencia única, de los y las niñas, una única manera de serlo...—, cómo hay que relacionarse con ellos y qué medios hay que utilizar para ello. Y no solo eso, sino que ese decir qué es, y cómo debe ser, cada cosa que nos propongamos, se pretende que sea válido para todos; de ahí que lo que se espere es que alguien nos diga qué es la infancia —con sus etapas de desarrollo, sus características, sus procesos normales de aprendizaje...—, que alguien nos diga qué es el retardo mental, qué grados de retardo podemos medir, que etiologías podemos conocer, descubrir o atribuir a cada retardo... y con qué estrategias y técnicas afrontarlo. Que alguien nos diga qué es la familia, cuando una familia es desestructurada, qué peligros comporta eso para la infancia... Es como si el haber sido niño o niña, dentro de una familia, en relación con otras niñas y niños y sus familias, el haber tenido mayores o menores dificultades para aprender o no haber

tenido ninguna... no supusiera un saber sobre todo ello que se debe acoger en educación. Y digo un saber que se debe acoger en educación, porque ese saber es una parte fundamental de eso nuevo que traemos al mundo cada uno con nuestro nacimiento.

5. A propósito de lo olvidado por esos caminos del conocimiento

Si me refiero a lo que siento que sucede en mis clases cuando empiezo por lo que yo considero el inicio, es decir, por lo que yo considero el modo de acoger lo nuevo que alumnas y alumnos traen con su presencia a la Universidad, es porque siento que el olvido de lo fundamental en educación, es un olvido con el que ya se entra en la Universidad, un olvido tan importante, que significa que todos olvidamos dónde y cómo empezó la educación: en el aprendizaje que todos y todas hicimos en relación con la madre, dentro de la familia[4] y desde ella en relación con el mundo y con los demás. Se trata de un olvido de la academia, sí, pero también de un olvido de nuestra cultura y de nuestras vidas que nos hace sentir y pensar que nada sabemos de todo esto, que partimos de un vacío en el conocimiento de los seres humanos y de la relación entre unos y otros, entre unas y otras, entre otros y una; un olvido que nos hace pensar que nada sabemos de la relación entre generaciones, cuando es de esa relación de lo que nos estamos nutriendo día a día para convivir.

Pienso que ese olvido tiene que ver con esa cuestión fundamental de nuestra civilización que es la cuestión de las relaciones entre hombres y mujeres, unas relaciones que se viven con dificultad, y en demasiadas ocasiones con violencia, precisamente porque se viven dentro de una cultura que ha negado y sigue negando, de uno u otro modo, el valor fundamental de lo que las mujeres traemos al mundo: la capacidad de dar vida, el don de la palabra para nombrar el mundo y así relacionarnos con él y el deseo de relación por el

4. Y digo dentro de la familia a sabiendas de que hay niños y niñas que no tuvieron esa experiencia pero que son tratados desde el imaginario universal de familia, como carentes de ella y por tanto dentro de la idea de familia como única posibilidad de vivir la infancia.

gusto de estar en relación. Cosas que nos da a hombres y mujeres, precisamente, el hecho de haber nacido de mujer.

Hombres y mujeres nacemos de mujer, hombres y mujeres aprendemos a relacionarnos con el mundo a través de una primera relación que nos sitúa de manera diferente en la relación con el otro y en la relación con el mundo. De manera diferente porque la madre es para la niña, el primer «otro», es decir, la otra, con que se relaciona, su alteridad, y, a la vez, la primera semejante en quien mirarse, la que le muestra su semejanza, la guía en su deseo de ser y orienta su camino; para el niño la madre es también el primer otro —que es otra— con quien se relaciona, su alteridad, pero la mirada que esa primera relación le ofrece le muestra más su diferencia que su semejanza, le muestra que debe dirigir su mirada hacia otro semejante que no es ella, para buscar su camino en su deseo de ser. De esa primera relación nace ese modo distinto de afrontar la relación con los y las demás, que tenemos hombres y mujeres: los unos partiendo de la necesidad de distancia, las otras de su necesidad de acercamiento; los unos dejándose llevar de su tendencia al conocimiento... las otras dirigidas por su *capacidad de ser dos* (Rivera Garretas, 2001), por su inclinación hacia el amor... Y como muy bien dice María Zambrano: «*La mujer tiene una mayor cercanía con la naturaleza, pero no se queda tampoco en ella, pues, de ser así sería otra especie distinta del hombre; ella también crea, y su primera creación es eso que llamamos amor. El amor es una creación espiritual como el arte, como la ciencia*» (Zambrano, 2002.).

La educación ha olvidado esa primera relación educativa que le dio origen, esa primera relación civilizadora[5] que es la relación amorosa hacia el otro o la otra, esa primera mediación con el mundo que se realiza a través de la palabra, es decir a través del aprendizaje de la lengua materna. Partiendo de ese olvido, la educación se ha fundamentado en la necesidad de la distancia respecto de la lengua y el orden materno, y ha limitado su labor mediadora fundamental a la mediación del conocimiento y del orden paterno.

5. Diotima (2002). También Humberto Maturana (1995) nos dice que «*los sistemas sociales, son sistemas de convivencia constituidos bajo la emoción del amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones de aceptación del otro en la convivencia. Según esto, sistemas de convivencia fundados en una emoción distinta del amor no son sistemas sociales*».

De ahí esa gran escisión que en nuestra formación universitaria se produce entre el conocimiento y el amor[6], entre lo cognitivo y lo afectivo, entre la relación con el saber y la relación con el otro, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que sentimos y lo que pensamos.

Saber que en la primera relación con la madre se encuentra la posibilidad de una educación de nuestros sentimientos, de nuestro modo de mirar al mundo desde el corazón y no solo desde la pura racionalidad, es un saber necesario del que partir cuando nos encontramos frente a la responsabilidad de educar a esos niños y niñas cuyas historias han sido secuestradas por el saber experto, neutro y racional del conocimiento sobre las deficiencias, por ejemplo. Pero también cuando nos encontramos ante niños y niñas que parecen rechazar con todas sus fuerzas un orden que les hace sentirse extraños y al que parecen responder inevitablemente con el dolor, la queja o la rabia, rebeldes sí, pero incapacitados para vivir en paz consigo mismos y con los demás.

No olvidar ese saber nacido de la relación materna es lo que hacen muchas maestras cuando se acercan a sus alumnas y alumnos discapacitados, enfermos o inadaptados (ahora parece necesario decir para todos, alumnado con necesidades educativas especiales) con la mirada que se deja tocar (Diotima, 2002) por su dolor, por su dificultad pero, sobre todo, con la mirada que se deja tocar por aquello que tienen en común, que no es ninguna de esas cosas sino las ganas de vivir, la espontánea alegría ante un pequeño acontecimiento, el llanto ante un dolor o dificultad desconocidos o la sonrisa que brota de una caricia, de una mirada acogedora o de un fortuito roce. Y sobre todo, no olvidar ese saber, es también notar en sí misma, escuchar dentro de sí cuál es el deseo que nos guía en esa relación que no puede reducirse al deseo de satisfacer sus necesidades sino el deseo de despertar, de hacer vivir en el otro su propio deseo.

6. Amor, esa palabra que parece olvidada en la Educación, sobre todo la que se imparte desde las disciplinas universitarias y que incluso cuando es planteada por autores como Freire, tan reconocido en nuestros medios, resulta ser la mirada más olvidada, suplantada sobre todo por el propósito salvador y emancipador de sus textos. Quizás sería interesante, como me decía mi compañera, la profesora Anna Gómez, releer esos textos y otros seguramente, desde la mirada amorosa que también en ellos se encuentra.

6. Desde el deseo, seguir naciendo

Unas alumnas de Psicopedagogía lo decían así en su trabajo de final de libro basado en su experiencia de relación educativa con una niña afectada de una disminución psíquica en un centro de ocio fuera del horario escolar:

> *Me di cuenta de que en mi experiencia me estaba centrando solo en las necesidades escolares de Irene, en sus dificultades de aprendizaje y estaba olvidando que ella tenía también sus intereses y que ella es también sujeto de deseo y que era este deseo lo que debía orientar mi tarea. Observando y escuchando a Irene me di cuenta de que había determinados juegos que le gustaban mucho. A partir de ahí nos propusimos cambiar la metodología en el espacio de refuerzo escolar, en el que solo hacían fichas individuales, y buscamos diferentes maneras de hacer, partiendo de lo que les gustaba... a partir de ese momento conseguimos que Irene empezara a formar parte de un proyecto común en el que cada uno tenía una función singular e igualmente importante y eso no solo benefició a Irene sino a todo el grupo...y así fue como la presencia de Irene promovió unos mejores aprendizajes para todo el grupo, no solo de contenidos sino también de relación*[7].

Hacer vivir el deseo del otro o la otra no significa quedarse solo en aquello que le gusta —reducir el deseo a la consecución del placer inmediato— sino partir de ello para acompañarle más allá, partir de aquello en lo que se disfruta haciendo de ese disfrute la energía necesaria para el esfuerzo que requiere todo aprendizaje. Significa también, hacer posible que ese deseo se ponga en relación con el de los y las demás y encuentre en esa relación medida y palanca, límite y horizonte.

Saber escuchar nuestro deseo, abiertas al deseo de la otra y del otro, es el camino que permite el renacimiento, o el seguir naciendo

7. Yolanda García Berroy es la autora de estas líneas que forman parte de un trabajo en cooperación con otras.

como dice María Zambrano, en cada relación, es lo que permite la vida en el aula, haciendo que esa vida se manifieste en tantas experiencias singulares, en tantos acontecimientos como personas se encuentran en relación dentro de ella. De esa escucha nace lo que nos relaciona que es el sentido que para cada cual tiene la experiencia vivida junto a las y los demás.

Todo lo hasta aquí dicho son reflexiones que encuentran un lugar en los textos del pensamiento de la diferencia sexual que alumbraron su sentido en mí, a partir de una experiencia a la que pude ponerle palabras diferentes a las que mi formación académica producía. Y no solo diferentes sino además, acordes con mi modo de pensar y de sentir esa experiencia acordes, pues, con lo que hacía vivir en mí el deseo de educar.

7. Aprendiendo de las madres, de sus hijas y de sus hijos

Mi experiencia fuera de las aulas universitarias comenzó en relación con un grupo de niñas y niños que, afectados de graves minusvalías, no habían sido nunca escolarizados, junto a ellos conocí a sus padres y madres. Sobre todo a sus madres. Los textos y la relación con las mujeres de la pedagogía de la diferencia sexual me ayudaron a reconocer un saber que estaba en mí, pero sobre todo, a saber decir que estaba en mí, gracias a mi madre que "me nació" (como escribía un niño de una escuela en una redacción sobre su nacimiento) gracias a mi madre, pues, que me nació mujer.

Por lo que ella me había dado y por lo que me dieron los textos de las mujeres que me acompañan en mi experiencia de hacer y pensar la relación educativa desde mi diferencia de ser mujer, pude reencontrarme con el saber que me habían dado las madres de aquellos niños y niñas[8]: aquellas madres me mostraron que con su amor, sabían entablar con sus hijos e hijas una verdadera relación humana, ya que, a partir de la interpretación de sus miradas, de sus gestos, de sus modos de entrar en relación o de no hacerlo, sabían mantener una conversación con sus hijos e hijas; sabían de sus

8. Sobre esto escribí algunos párrafos en el artículo de la Revista *Duoda* Nº 19, 2000, titulado «El pensar del alma, un regalo de la madre».

deseos, de sus gustos o disgustos, de sus intenciones apenas insinuadas y creaban, con ese saber, relaciones humanas con unos niños y niñas que eran, para la ciencia, «paralíticos cerebrales» gravemente afectados, «síndromes» con unos u otros nombres, distrofias de tipo x o y, incluso, en ocasiones, meros organismos en estado vegetativo... calificación que asumía, desde el lenguaje ordinario, la conversación del vecindario una vez la madre había vuelto la espalda —«pobrecito es como una plantita»— o incluso podía yo escucharla, y aún a veces la escucho, en boca de profesionales...(a los que supongo les parece una calificación mejor o más piadosa que la de síndrome u organismo en estado vegetativo).

De las madres aprendí ese saber que da el amor y la experiencia de escuchar al otro, no desde la distancia del conocimiento, sino desde «dejarse tocar» (Diotima, 2002) por sus sentimientos y sensaciones y desde ahí ir más allá hacia las maestras, la escuela, el mundo. De los padres, (de algunos padres) aprendí lo importante que es que alguien secunde ese amor de la madre esperando de esos niños y niñas algo más que lo que indican sus etiquetas de «deficientes», que alguien, que les ama también, confíe en ese poder ir más allá en la escuela, en el deporte, en el arte, en el trabajo, en la vida. Ciertamente conocí padres que procuraron junto a las madres y a sus hijas e hijos, conseguir todo esto desde unas expectativas de padre, como cualquier otro padre.

De los niños y niñas aprendí lo que Pessoa nos dice en sus versos: «*Basta existir para sentirse completo... todo ser es completo por el mero hecho de existir*»[9]. En efecto, esos niños y esas niñas empezaron a mostrarme sus ganas de vivir, sus ganas de jugar, su ser completamente niños y niñas, hasta el punto de hacerme olvidar por momentos, su aspecto físico, sus deficiencias, sus diagnósticos y pronósticos, hasta el punto incluso de hacerme, sencillamente, poner en cuestión todo lo estudiado en la Universidad al respecto e inventar con ellos nuevos modos de enseñar y aprender. Aprendí de aquellas niñas y niños que la vida nunca debe retroceder atemorizada y quedarse sin masa porque la suya, la de ellas y ellos, no lo hacía.

9. Pessoa, F. (1997) *Poesías completas de Alberto Caeiro*. Pre-textos. Valencia.

Hace pocos días, conversando con una madre que tiene un hijo con el Síndrome de Down, me confesaba —casi con la duda de si eso estaba bien o estaba mal— «*yo es que en muchas ocasiones me olvido de cómo es, de lo que tiene, y estoy con él igual que con el otro, y no me doy cuenta porque me siento bien*» Tuve que reafirmarla en lo bueno de ese sentimiento para el niño y para ella pues ella había llegado a creer que lo que debía hacer era tener siempre presente el Sindrome de Down y sus características en lugar de tener siempre presente al niño que es su hijo.

No es esta una experiencia aislada; en un seminario junto a familiares de niños y niñas afectados por los ahora llamados Trastornos del Espectro Autista realizado el mes de marzo de 2004, una madre lo expresaba así «*Estoy harta de mirar a mi hija como autista, tengo ganas de poder ver sus tonterías como lo que son, tonterías como las de los demás niños, tengo ganas de poder ser su mamá, solo su mamá... al fin y al cabo cuando miro las vidas de las demás familias... las vidas normales, no las veo tan diferentes a la mía*». Sus palabras reflejaban su deseo de ser madre de una niña como algo distinto a su «deber», como algo que se resistía al «deber ser» que la Educación Especial le propone: deber ser madre de una autista. Su saber de madre no es contemplado por las especializaciones, al contrario, suele ser relegado, olvidado, para mirar solo al saber técnico, teórico, abstracto sobre el autismo.

A esa terrible confusión es a lo que me refiero cuando digo que la Universidad ha perdido el sentido originario del educar, ese sentido que todos y todas hemos encontrado sin saberlo, y necesitamos seguir encontrándolo, en el saber de las madres, en el orden materno con que hemos entrado en este mundo y que este mundo, fundamentado exclusivamente, en el conocimiento y alejado, excesivamente, del amor se ha empeñado en ocultar, negando así, la verdadera aportación de las mujeres al mundo, el saber del amor. Un saber que no olvida lo negativo, lo doloroso, lo abrumador que puede ser el amor cuando no encuentra sus límites, su medida, es decir, cuando no permitimos el espacio necesario dentro de nuestros corazones para hacerle un lugar al deseo del otro o la otra, pues como muy bien dice Etty Hillesum (2000) *dejar completamente libre a una persona a la que se ama, dejarle toda la libertad de hacer su vida es la cosa más difícil que existe.* El saber del amor a que me

refiero contiene incluso eso y muchas madres lo saben, pero también para muchas madres que sienten el amor, no alcanzan ese saber, seguramente por haber sido durante tantos años un saber silenciado, cuando no negado por el conocimiento dominante en nuestra cultura.

Así, la posibilidad de ese saber casi nunca es contemplada por las y los expertos, antes al contrario, la realidad del amor lleno de ansiedad que muchas madres padecen suele ser reducida a diagnósticos de «madres sobreprotectoras, angustiadas o histéricas» a las que hay que tratar para hacerles aceptar lo que el saber experto dice de sus hijos e hijas.

8. Y seguir compartiendo la experiencia

Una experiencia relatada por una doctoranda de la Universidad en la que trabajo nos dará luz sobre todo ello; dice así en su relato:

> *El niño ahora cumplirá 12 años, pero su* ***no existencia*** *empieza cuando nació, cuando el mismo pediatra le diagnosticó una enfermedad que le haría estar postrado siempre en una silla de ruedas, que su vida se alargaría hasta la edad de seis años y que los dos últimos los viviría como si de un vegetal se tratara. Palabras muy parecidas constan en el dossier que guarda su madre, en el que también se indica que la madre no acogió muy bien la noticia, al contrario empezó a mostrar síntomas de histeria.*
>
> *Al cabo de un año, el niño, su madre y su hermano, fueron abandonados por su padre porque no quería ni aceptaba a ese niño deficiente.*
>
> *A los tres años, cuando obligaron a la madre a la escolarización de su hijo, el equipo psicopedagógico indicó su ingreso en una escuela especial y añadieron a su diagnóstico el de deficiencia mental leve que le afectaría a su atención, memoria, aprendizaje...*

> *La madre, sola y angustiada, lo llevó a una escuela en la que el niño estaba todo el día haciendo fichas, descansando, pegando adhesivos... fue otro pediatra quien vio en el niño la capacidad de existir, es decir, la de ser más que aquello que hasta el momento le habían permitido ser; le abrió la puerta a ser algo más que un deficiente. La madre le sacó de la escuela especial y le escolarizó en una escuela ordinaria que pidió a una persona para apoyarle con un refuerzo escolar.*
>
> *Entonces fue cuando yo le conocí. Me propuse enseñarle a leer... Ahora lee, entiende lo que lee, escribe apenas sin faltas de ortografía y con una letra clara y legible. También anda con muletas y hace deporte (tenis con silla de ruedas) y habla muy bien y quiere mucho a su madre y a su hermano porque él dice que lo entienden, que lo quieren y que saben dónde puede llegar. Pero lo más importante es que él ahora es feliz porque entiende lo que le sucede, sus limitaciones y sus múltiples capacidades y lo que todo ello le supone de esfuerzo.*
>
> *...En el documento del primer pediatra esa madre era calificada de «histérica», esta denominación, sin apenas conocerla ni ponerse en ningún momento en su lugar, la irá acompañando, con el paso de los años, en su relación con otros profesionales, ya que muchas veces la etiqueta se generaliza a otras dimensiones de la vida de la persona. (La madre siempre me comenta que delante de los profesionales siempre se siente como una analfabeta) En cambio, en ningún momento de su vida fue cuestionada la influencia ejercida por el padre que les abandonó porque no quería ni aceptaba aquello que era parte suya, que él también había creado... siempre me he preguntado que pensó el niño o cómo se sintió cuando su madre le dijo que tenía un padre pero no sabía dónde estaba.*

¿Qué hace que este niño, como muchos otros, vayan más allá de la etiqueta, qué hay detrás del deseo de ser más, más que una etiqueta, más que un tratamiento, más que una patología? Seguramente una madre (histérica) que lo quiere, que ha luchado por él, por las ganas de vivir de su hijo, por su tenacidad, por su potencial, por sus virtudes, por su entusiasmo...[10]

Tampoco este relato es una experiencia aislada, también en el seminario con familiares de niños y niñas afectados de trastornos autistas, en las instituciones psiquiátricas en las que he trabajado, en las escuelas especiales, esta historia parece repetirse obstinadamente: el poder experto que anula a las madres, aunque pocas veces lo consigue absolutamente, pues la fuerza del amor es superior a él; el abandono de tantos padres a partir del diagnóstico, casi nunca considerado por el poder experto por la nociva influencia sobre la vida de esos niños y niñas ni tenido en cuenta a la hora de relacionarse con ellos; la reducción de los horizontes de la vida a pronósticos proféticos basados en la patología; en definitiva, la repetición de un camino desesperanzador, ese en el que las madres ven la autoridad y la confianza depositada en el saber experto defraudada y a la vez convertida en el peso abrumador del dominio de ese saber sobre ellas.

Pero cuando alguien entra en relación con esa madre, la escucha y otorga autoridad a sus palabras, alguien entra en relación con ese niño, le escucha y confía en sus capacidades, entonces, las barreras del saber experto se retiran, se derrumban y comienza otra vida, se produce el renacimiento. No se trata de un efecto mecánico sino de algo que acontece dentro de sí en cada cual; no se trata tampoco de un camino de rosas basado solo en la aceptación sino de un arduo camino en el que partiendo de sí, siendo «quien se es», poniéndose en juego enteramente, la o el profesional, el o la maestra logran que se ponga en juego enteramente la capacidad de

10. Extractos del texto presentado por Marta Ortiz, alumna de doctorado en el bienio 2004-2006 en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

relación de los y las demás. Y en este ponerse en juego cada cual arriesga todo su ser que se transforma, no sin dolor pero también con alegría, al estar plenamente con otros (Sartori, 1996).

9. Del reconocimiento del olvido a las nuevas preguntas

El camino recorrido en los últimos años por la Educación Especial se basa en un cierto cuestionamiento de todas aquellas categorizaciones basadas en el déficit, en una crítica de los enfoques médicos biologicistas en que se fundamentaba hasta hace pocos años esa disciplina, en la necesidad de normalización de las vidas de las personas con necesidades educativas especiales[11] (denominación aceptada e impuesta hoy por la academia pedagógica para alejarse de todo ello) y, por último, en la inclusión de todos las personas en edad escolar, sean cuales sean sus necesidades, en el sistema escolar ordinario. Este proceso, más o menos radical en unos u otros países occidentales, es el que parece imponerse; sin embargo, si bien se han abandonado en gran medida los presupuestos médico biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagogicista, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión y la integración está en la relación amorosa de aceptación de los otros y las otras junto a nosotros, única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento y vida.

11. En España, uno de los textos más significativos en los que se analiza este proceso es el de Carmen García Pastor, *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. En él se ve muy claro el cambio de mirada de la Educación Especial y los caminos que siguió la propuesta integradora, abandonando las conexiones con los movimientos de Renovación Pedagógica propios y su relación con las experiencias italianas, para tomar como referentes las propuestas anglosajonas de normalización y currículum. La autora hace hincapié en el hecho de que la normalización supone un cambio en la mirada y en la actitud de todos y cada uno pues, para ella «No se trata de "normalizarles" se trata de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros. Al aplicar este principio a las acciones cotidianas nos hacemos conscientes de las diferenciaciones que conforman nuestras pautas de comportamiento y empezamos a preguntarnos desde otra perspectiva por qué lo hacemos. Responder al por qué de muchos de nuestros comportamientos nos ha llevado a cuestionarnos planteamientos que parecían obvios». (García Pastor, 1993).

Pienso que este olvido es, precisamente, el olvido del orden simbólico de la madre que, como dice Anna Mª Piussi, en palabras de María Milagros Rivera es: «(...) *un orden cuyo principal significante es la relación de intercambio en la confianza que incluye la pasividad, la pasión, la receptividad: el darse y el dejarse dar* y que *no necesita de sujetos ni de agrimensores, de aquellos que están siempre calculando los confines de la propiedad, y sí, en cambio, de apertura, de disponibilidad al intercambio, de pasaje por lo incalculable: de atención al sentido, a los significantes que da y toma la realidad, aquello que sucede y que nos sucede; la realidad que es fluida y está siempre en un proceso de cambio en parte imprevisible; que por ello es irreductible al campo semántico de un solo significante, por potente que sea*»[12]. Y es este olvido el que hace que las nuevas propuestas de la Educación Especial que, según sus mismos principios debería disolverse y desaparecer como tal especialidad para dar paso a otro modo de hacer en educación, no lo consigan y, en ocasiones, ni siquiera lo pretendan, de tal modo que siguen presentes en sus prácticas y en sus teorías, la especialización parcelada, el recurso a lo médico biologicista sobre todo en los casos de niños afectados de plurideficiencias y de trastornos psíquicos como el autismo y las psicosis.

¿Qué hacer con todo esto si es en lo que nos están formando en esta carrera? es la pregunta de muchas de mis alumnas y alumnos.

Hacerlo retroceder ante la vida, podría ser una respuesta. Empezar a relacionarnos con alumnos y alumnas, con maestros y maestras, con madres y padres, desde lo que la vida, la de ellos y la nuestra, nos dice. Escuchar esas vidas. Y entonces aparecen cuestiones nuevas y diversas, verdades de la vida: como la verdad del dolor de las familias, acrecentado por el miedo que los diagnósticos imponen y taponado por la imposibilidad de expresarlo que significa el riesgo de ser considerados malos padres y madres, malos educadores; como la verdad de la fuerza que da al niño, a la niña, la confianza de los adultos en que puede ir más allá; como la verdad del freno que para los y las profesionales supone el tener que supeditar la relación educativa a la aplicación de técnicas de medida, de entrenamiento, de rehabilitación, sin sentido alguno

12. Véase Anna Mª Piussi (2002), *Sulla fiducia* (la traducción es mía) y también el texto fundamental de Luisa Muraro (1994), *El orden simbólico de la madre*.

para la vida, la de las niñas y niños y la nuestra; como la distinta experiencia del tiempo y sus medidas (edades, etapas, momentos) y su sentido para la relación, un sentido que permita que «*en cada itinerario personal el tiempo nos sea amigo y no cárcel*» (Lloret, 1997); como la verdad del hecho de que el Otro siempre estuvo ahí y que le necesitamos...

Porque el Otro (la otra, los otros y las otras) siempre ha estado ahí. Porque el Uno no lo ha ocupado todo por más que lo haya pretendido.

Que el Otro siempre ha estado ahí, entre nosotros, es algo más que una frase retórica. Es una frase que me habla de mi capacidad de ser dos y del sentido que le da a mi vida: esa inclinación hacia la relación sin fin (Rivera, 2001), (sin finalidad y abierta a lo imprevisto); ese vivir mi cuerpo como posibilidad de un lugar y de un tiempo de otro o de otra, que se traduce en aceptación del acontecer de un nuevo ser en mí; ese saber que el amor es el fundamento de su y de mi existencia y que, por lo tanto, al otro y a la otra yo les necesito porque el amor «*establece la cadena, la ley de la necesidad. Y el amor también da la noción primera de libertad. Necesidad-libertad son categorías supremas del vivir humano. El amor será mediador entre ellas. En la libertad hará sentir el peso de la necesidad y en la necesidad introducirá la libertad. El amor es siempre trascendente*» (Zambrano, 1993:272). El amor aprendido de la relación con la madre que media entre la libertad y la necesidad va adoptando nuevas formas en cada relación educativa, porque en la educación ese amor es mediador también entre la necesidad de acercarnos a los saberes dados y la libertad de ir más allá de lo dado, caminando hacia otros saberes que solo la relación con los y las demás nos puede dar; y esa relación no es ya la misma que la relación madre-hijo-hija (Irigaray, 1998), nace de ella pero se hace otra a partir de ese ser cada una y cada uno quién es que la madre hizo posible por su capacidad de ser dos.

Que el Otro (las otras, los otros) siempre ha estado ahí, es una frase que me hace preguntarme por qué en nuestras escuelas el niño o la niña inmigrante son unos recién llegados que llegan tarde a nuestras clases; pues llegan tarde porque no llegan a principio de libro o porque no llegan en el momento de aprender a leer sino cuando los demás ya saben; o llegan tarde porque su edad

parece haber corrido más que los conocimientos señalados en el curriculum para sus años; o llegan tarde, quizás, porque sus padres no pudieron tomar con ellos los lujosos trenes de alta velocidad para llegar a tiempo.

Y de esas preguntas surge una nueva mirada hacia los y las recién llegadas: ¿De dónde vienen? ¿Qué me pueden decir? ¿Qué traen consigo de allá que me posibilite entrar en relación? ¿Qué cosas de esas que nos traen pueden dar sentido a su estar aquí y a nuestro estar aquí con ellas y ellos? Porque lo que quedó allá no es algo que perdieron sino algo que traen consigo para su encuentro con nosotros, es algo que solo se pierde si nosotros, maestros y maestras, no sabemos acogerlo para ir más allá en nuestro saber, en nuestra cultura, junto a ellos y ellas.

Conozco una maestra que, encontrándose ante una clase de esas calificadas de «imposibles» porque estaba formada por alumnos y alumnas rechazados de otras escuelas y de otras aulas, unos calificados de deficientes, otros de rebeldes y, en su mayoría, de cultura gitana, se propuso con ellos y ellas aprender la lengua «caló» que muchos solo sabían que era la que hablaban sus mayores pero que a esos niños y niñas no se les había permitido aprenderla por ser una lengua rechazada en la escuela. Y aprendiendo a hablar en caló, aprendieron a hablar, leer y escribir en castellano también y la maestra aprendió a su vez algo que no sabía y que le hizo posible despertar en los niños y niñas el deseo de aprender, entrando en una verdadera relación con ellos, una relación entre unas y otras tradiciones, entre una y otra cultura. Su deseo de entrar en relación con sus alumnas y alumnos —algo que se le había comunicado como un «imposible»— la llevó a una verdadera relación de autoridad que se hizo extensiva a unos padres y madres que hasta entonces habían parecido desinteresados de la escuela. Esas familias que, habiendo estado siempre ahí, nunca habían sentido que la escuela les reconociera, se interesara por su saber y por su cultura o se aproximara a ellos con deseo de relacionarse. El placer de compartir saberes para educar a sus hijos e hijas que aquella maestra puso en juego provocó un cambio en ella, en los niños y niñas, en sus madres y padres, principalmente en sus madres.

10. Porque el Uno nunca lo ha ocupado todo

Que el Uno no lo ha ocupado todo es una certeza que a las mujeres nos ha servido para iluminar todo aquello que, desde nosotras y por nosotras, hace mundo. Que el Uno no lo ha ocupado todo es otro modo de decir que el Otro (las otras, los otros) siempre estuvo ahí. Las mujeres siempre hemos estado ahí, a lo largo de la historia, con nuestras historias, con nuestra libertad, con nuestros modos y maneras de hacer mundo, creando, manteniendo, cultivando la relación. Las personas con discapacidades siempre han estado ahí, provocando el esfuerzo impotente del Uno de la normalidad por alejar de sí mismo la propia discapacidad, pero, a la vez, acrecentando en quienes les aman el deseo de hacerles un lugar en el mundo. Bueno es señalar, sin embargo, que ese deseo puede encontrar también su forma negativa cuando el rechazo de los y las demás es vivido por quienes les aman como algo total y absoluto; se convierte, entonces, el amor en una inquietud que desea dominar absolutamente ese rechazo, un amor que se manifiesta exclusivamente como ansia del otro o de la otra, un amor que les sustituye en lugar de ser el amor que hace espacio y abre camino, creando libertad.

El esfuerzo por alejar de sí —de entre nosotros— la discapacidad, hizo que los niños y niñas que la evidenciaban fueran alejados de la escuela, separados en otras escuelas o en aulas aparte o recluidos en sus hogares al abrigo de todo rechazo, solo ahora parecen estar presentes con unos modos de estar ahí que cambian con su presencia las relaciones educativas. Mirar a estos niños y niñas desde la certeza de que sus vidas tienen un sentido para quienes les aman y también para nosotros, maestras y maestros, desde la certeza de que con sus vidas traen algo para todos que será un nuevo saber para nuestra cultura, supone, ante todo, mirar hacia nosotras y nosotros mismos en aquellos espacios de los que el Uno no ha logrado enseñorearse y empezar a trabajarse una misma, uno mismo, para hacer de esos espacios, libres de ideas únicas, uniformes y simplistas sobre la vida, espacios de creación de nuevos modos de estar en el mundo con los demás. Trabajarse «uno mismo», dice Etty Hillesum (2000), *no es precisamente una forma de individualismo enfermizo. Una paz futura solo será verdaderamente posible si cada cual la ha encontrado*

dentro de sí[13] Encontrar dentro de sí la paz necesaria para hacer posible ese nuevo modo de estar en el mundo entre los demás quiere decir, empezar a aceptar que la discapacidad, la deficiencia, no está en los demás, no está en otra parte, sino también dentro de cada uno y cada una de nosotras y que una de las formas que adopta nuestra discapacidad es la de su negación y su rechazo, nuestra incapacidad para su aceptación. Porque, si bien es cierto que el Uno no lo ha ocupado todo, también lo es que en cada una y en cada uno de nosotros, la fuerza del Uno encuentra siempre algún lugar por pequeño que sea.

La no aceptación de la discapacidad entre nosotros es uno de estos rincones que quedan en cada cual y que necesitan ser revisitados con entereza y rigor, pero, a la vez, con la ligereza necesaria para asumir el riesgo que supone enfrentarnos a ello. El riesgo de sabernos limitadas en nuestro hacer educativo, por una parte, pero también el riesgo de reconocer que nuestra determinada idea de la vida debe cambiar para encontrar y aceptar las verdades que la transformen y nos ayuden a ir más allá. La presencia de niños y niñas diferentes en el aula, como decía una maestra, *transforma lo que hay a su alrededor y hace surgir valores que en otras situaciones resulta muy difícil que surjan, cambian los niños y niñas en sus relaciones, cambia el propio alumno con discapacidades y cambio yo misma al mirarles y verles con ojos nuevos*[14]. Esos cambios abren otros caminos en la educación, que miran a lo posible —un nuevo modo de relacionarse— y a las potencialidades que cada uno y cada una ponen en juego dentro del aula. La deficiencia, la discapacidad, la extranjería, habrán dejado de estar en el centro de nuestras miradas, en el centro de nuestras acciones, lo nuevo que cada uno y cada una traemos a la relación se convertirá en la fuente de un nuevo saber en educación.

Partir de lo nuevo que cada uno y cada una traemos a la relación supone, efectivamente, un nuevo modo de educar, un nuevo modo a la manera de las madres pero por eso precisamente, más allá de la relación con la madre.

13. Véase también lo que dice Luisa Muraro (1997) respecto del «partir de sí» en *La sapienza di partire da sé*.
14. Son palabras de una maestra que asistió al Master en Estudios de las Mujeres (*Duoda*, 2002-3. Módulo A): «Voces y experiencias de mujeres en el tiempo y en el espacio». Asignatura de Remei Arnaus y Nuria Pérez de Lara: *La relación educativa: del saber de la experiencia educativa a la experiencia de saber*.

En las clases de coeducación aparecen cada día nuevos saberes que nacen de la experiencia de relación entre hombres y mujeres, partiendo de sí. Esa experiencia de relación, ellos y ellas la viven, dicen, como algo nuevo en la Universidad. Nuevo, porque para algunas y algunos es la primera vez que se permiten, no sin dificultad pero también con alegría, hablar desde sí.

11. Las relaciones de diferencia entre hombres y mujeres

Pienso que las relaciones de diferencia entre los sexos hacen posible un aprendizaje fundante de una nueva relación con los demás, de una nueva relación con los otros y las otras de todas las diferencias. De ahí que, en las clases de coeducación surja la capacidad de entender desde lo más íntimo de cada uno y cada una de nosotras aquel verso de Alejandra Pizarnik que dice *para ser dos hay que ser distintos* y también que esa comprensión pueda expresarse con palabras tan luminosas como las de los dos textos que a continuación deseo citar.

El de un hombre que se autoriza a decir, por escrito, lo que ya había insinuado en los diálogos de las clases con mayor o menor soltura y del que extraigo algunos párrafos:

> *Los hombres somos como turistas de nuestra vida, viajamos a los sitios y observamos, pero no cambiamos nada porque nunca nos quedamos.*
> *Solo vemos lo que queremos encontrar, de esta forma, descansa nuestra conciencia y mantenemos nuestra cordura para no saber de nuestra locura.*
> *Creo que tenemos que aprender que amar no es lo mismo que tener y que el respeto y el cariño solo se consigue desde la libertad de todo ser humano... deberíamos renacer para vivir la vida que hemos soñado, aprovechando y respetando nuestra libertad de ser, sincerándonos, abriéndonos sin temor a que nos dañen, descubriendo nuestra verdadera identidad... ¿Qué son las leyes de los hombres cuando hablamos de amor? No son nada, absolutamente nada. Nuestras*

diferentes maneras de ver el mundo y capacidades de crear lo son todo, no hay mejor manera de mostrar la igualdad que reconociendo y aceptando la diferencia. ¿Por qué se ha de comportar la mujer como un hombre para que se aprecien sus cualidades? ¿Por qué se ha de desprender de su maravilloso y necesario maternalismo? ¿Qué pretendemos?

Como decía Lamartine, famoso escritor francés: «Las mujeres tienen más corazón e imaginación que el hombre. El entusiasmo procede de la imaginación y la abnegación depende del corazón. Las mujeres son, pues, más naturalmente heroicas que los hombres. Y cuando ese heroísmo debe llegar hasta lo maravilloso, el milagro hay que esperarlo de una mujer».

Si yo soy mi casa, mi casa está en ruinas. Pero si soy como estoy siendo, mañana puedo cambiar[15].

Y en la evaluación de la asignatura nos dice «*En mi reflexión he intentado plasmar cómo me siento, desde el simbólico de hombre o masculino. Me ha costado un poco hacerla, porque he intentado que surgiera desde mi corazón, procurando vencer esa barrera masculina que prohíbe descubrir los sentimientos.*

En estas clases he aprendido a apreciar más el valor que tienen las mujeres, pero, sobre todo, a conocerlas y a conocerme un poco mejor. "Perdidos", así he titulado mi ensayo, no es más que un trozo de mí. Si tuviera que escoger una frase pronunciada en la clase me quedaría con esta: Cuando la ley interviene es que el amor ha fracasado»[16].

El otro texto es el de una mujer[17] que escribió para una clase de doctorado lo siguiente:

Puede que algunos hombres compartan algo de ese Uno. Quienes lo crearon llevaban consigo su mismo sexo. Pero, al ser esta una invención que se aleja de la vida, de la experiencia concreta, de la madre, no la veo como significante de su sexo. El otro, hombre, en el cuerpo de mi pareja, de mi padre, de mis amigos y algunos alumnos lleva en su sexo también significados y saberes prisioneros del Uno. Pero también prácticas y pensamientos que se han desplazado hasta otro lugar. No donde reza el letrero «lugar femenino», sino a otro distinto, muy desconocido y no nombrado ni por nosotras ni, ahí va una osadía (¿?) siquiera por ellos. Algunos están en ello. Y por ello me alegro. Y por ello me pregunto acerca de ese otro, que ya no es solo uno sino infinitos. Más trabajo quizá, pero también necesidad y deseo.

Los dos textos se producen en momentos y ciclos distintos de la formación universitaria pero, esos momentos se vinculan por un hilo conductor, el de la relación educativa de dos mujeres, una y otra profesoras de Coeducación en el primer ciclo y una y otra profesora y alumna, respectivamente, en el ciclo de doctorado. Ambas aprendimos del diálogo con y entre hombres y mujeres, en las clases, que abrir nuestra escucha a lo que los hombres deseaban decir, primero desde la queja hacia nosotras y luego desde el pensar desde sí para el grupo, era un camino abierto a lo nuevo que los jóvenes traían; en primer lugar, lo nuevo en la universidad era la queja de ellos; una queja por sentirse relegados ante el predominio de las voces femeninas y el detenimiento en la recreación que suponía pensar el orden simbólico de la madre. La escucha de la queja desde la aceptación de que en ella había algo más que eso, pero que ese algo más solo podía aparecer si era aceptada como una palabra posible en la diferencia masculina, alumbró nuevas propuestas y un nuevo diálogo también entre las mujeres que llegaron a decir al grupo *parece que queremos que los hombres renieguen de todo su simbólico y se pasen al femenino. Pasar del Uno al dos supone aceptar que somos distintos.*

Este camino en la relación entre dos profesoras de las clases de Coeducación —entre otras muchas cosas en el afuera de las clases y en el interior de cada una de nosotras— fue dando lugar al segundo texto producido en las clases de doctorado. Veo el camino como un pasar de las relaciones de autoridad entre mujeres a

15. Son palabras de un maestro, en el mismo Master.
16. Ibídem.
17. Anna Gómez Mundó, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la U.B en el que comparte conmigo la docencia en los grupos de Coeducación y doctoranda en ese mismo departamento. Ver su texto de la revista *Duoda* Nº 25, «El desig de ser en llibertat. Experiència laboral d'una jove universitària» (2003).

las relaciones de diferencia entre mujeres y hombres que hizo posible, a cada uno y a cada una, decirse de otro modo ante los demás.

12. Sentirse a sí misma, a sí mismo, con la otra, con el otro...

Y pienso que la posibilidad de decirse de otro modo nacido de lo más íntimo de sí, nacido del deseo de ser más allá de sí, es la posibilidad real y concreta de abrirse al otro, a las diferencias de los y las demás desde un nuevo saber. Ese saber que nos dice que:

> «*El otro es la compañía que todo ser necesita. Nadie va solo —esto es una abstracción— va acompañado del otro sin el cual no podría hablar... solo no se sentiría a sí mismo, ni siquiera a su propio cuerpo... Siempre hay que salir en busca del otro. La maravilla es salir con el otro. Entonces no hay "otredad" sino conjunción, síntesis, el éxtasis necesario para toda criatura viviente, el éxtasis que le libera de la ausencia y de la presencia del otro. El amor es ansia del otro y puede ser devorador. Pero cuando se hace camino, método, puede darse la vía unitiva, el poder, la atracción de la unidad del centro, repartida, unificadora, unificante*» (Zambrano, 1989).

Salir en busca del Otro (las otras, los otros) y hacer del amor camino, método, significa saber que al Otro le necesito no para hacerle mío sino para sentirme a mí misma, para saber algo más de mí viviendo entre los y las demás.

Así el joven de la clase de Coeducación me hizo saber, otra vez, que lo que hacen las madres día a día con sus hijos discapacitados es el milagro de hacerles a ellos y ellas capaces de afectarme y el milagro de despertar en mí la capacidad de escuchar lo que así me dicen. Me hizo saber también que hay en los hombres un sentimiento *de no tener raíces que les hace querer enraizarse a través de las acciones porque les falta saber dejar hacer, les falta una subterránea fe en la vida y en el transcurrir del tiempo y sacar alimento de lo que les rodea tanto si les es favorable como si les es hostil.*

(Mambriani, 2003), en lugar de marchar constantemente en busca de otras cosas. Y me hizo saber también que eso les produce dolor y desasosiego y que quizás algo de esto pudiera haber en tantos padres que marchan de junto a sus hijos por no saber encontrar en ellos lo bueno que puede arraigarles. Y me recordó al hacer nacer en mí esa nueva mirada, que algo que acompaña en el camino que hace del amor método es la generosidad que, en palabras de Jean Genet (2003), consiste en «*postular, ante un acto, cuyo móvil es ambiguo, el más noble posible*». Y así, mirar de otro modo, algunas de las acciones de los demás, por ejemplo, esa de la huida de algunos padres (y quizás también alguna madre) que abandonan a un hijo o hija ante quien se sienten incapaces de responder, como algo movido por el dolor y, no precisamente, por el egoísmo. Acoger lo terrible del dolor ajeno desde la certeza de que a nadie nos ha sido dado el poder de contenerlo. En eso, la discapacidad está en nosotros y en nosotras. La relación educativa necesita buscar el camino para salir con el otro y la otra, también en lo terrible, en lo negativo, que desconocemos y, en ocasiones, negamos, en nuestro propio interior. Saber de las discapacidades que hay en mí me abre el camino a la relación con la otra o el otro discapacitados porque descorre ante mis ojos el velo que cubría, sin dejarme verlas, sus capacidades.

Mirar de otro modo las acciones de los demás con esa generosidad que me hace pensarlas desde la posibilidad de que en ellas haya algo que me hace acogerlas desde su dolor y no desde su maldad, puede despertar en mí la capacidad del perdón, pero puede además permitirme aceptar que no todos pueden pero que algunas, algunos, sí pueden. Algunas, algunos, son capaces del milagro y creer en ello, confiar en ellas y ellos, es lo que puede permitir que acontezca.

Bibliografía

ARENDT, H. (1996) «La crisis en la educación». En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política.* Península. Barcelona.

DIOTIMA (2002) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* (Traducción de Nuria Pérez de Lara). Icaria. Barcelona.

GARCÍA PASTOR, C. (1993) *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.

GENET, J. (2003) *Querelle de Brest.* Odisea Editorial. Madrid.

HILLESUM, E. (2000) *Diario 1941-1943.* (4ª Edición). Gli Adelphi. Milano.

IRIGARAY, L. (1998) *Ser dos.* (Traducción de Patricia Wilson). Paidós. Barcelona.

LLORET, C. (1997) «Las otras edades». En: LARROSA, J. y N. PÉREZ DE LARA (comps) (1997) *Imágenes del otro.* Editorial Virus. Barcelona.

MAMBRIANI, G. (2003) «Questo gruppo di uomini». En: *Via Dogana* Nº 67.

MATURANA, H. (1995) *La realidad ¿objetiva o construida?* Anthropos. Barcelona.

MURARO, L. (1994) *El orden simbólico de la madre.* Horas y Horas. Madrid.

MURARO, L. (1997) *La sapienza di partire da sé.* Liguori editore. Napoli.

PÉREZ DE LARA, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial.* Laertes. Barcelona, Laertes.

PÉREZ DE LARA, N. (2000) «El pensar del alma, un regalo de la madre». En: *Revista Duoda* Nº 19.

PÉREZ DE LARA, N. (2002) «Prólogo». En SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

PIUSSI, A. (2002) «Sulla fiducia». (Traducción de Pérez de Lara). En: DIOTIMA (2002) *Aprofittare dell'Assenza,* Liguori Editore.

RIVERA GARRETA, M. (2001) *Mujeres en relación, Feminismo 1970-2000.* Icaria: Barcelona.

RIVERA GARRETA, M. (2003) «Prólogo». En: WOOLF, V. (2003) *Un cuarto propio.* Horas y Horas. Colección La cosecha de nuestras madres. Madrid.

SARTORI, D. (1996) «Nacimiento y saber en la acción». (Traducción de Mª Milagros Rivera Garretas). En: *Revista Duoda* Nº 11, Barcelona.

ZAMBRANO, M. (1993) *El hombre y lo divino.* Breviarios de Fondo de Cultura Económica. México.

ZAMBRANO, M. (1989) *Notas de un método.* Mondadori. Madrid.

ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma.* Alianza. Madrid.

ZAMBRANO, M. (2002) «El pleito feminista y seis cartas al poeta Luis Alvarez-Piñer (1935-1936)». Introducción de Maite Alvarez-Piñer. Transcripción de Maria-Milagros Rivera Garretas. En: Revista *Duoda* Nº 23.

Capítulo 3

Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)

Joan-Carles Mèlich

En el mundo no hay más que un camino
que solo tú puedes recorrer: ¿Adónde conduce?
No preguntes, síguelo.

Friedrich Nietzsche. *Schopenhauer como educador*

1. Pórtico

Desde el principio quiero dejar clara la posición antropológica que tomaré como punto de partida: los seres humanos somos corpóreos y, por lo tanto, efímeros. «Tenemos» un cuerpo y «somos» cuerpo, somos *corporeidad*: tiempo y espacio, historia y contingencia, naturaleza y cultura.

Nuestra vida es breve. Siempre llegamos demasiado tarde y nos vamos demasiado pronto. Hemos nacido casualmente en un *tejido* de historias, en una cultura. Justamente porque somos seres tanto naturales como culturales, hombres y mujeres estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión[18].

18. «La cultura —ha escrito Zygmunt Bauman— se refiere tanto a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible» (Bauman, 2002:22).

Precisamente porque *somos corpóreos*, naturales y culturales, cualquier *invariante estructural* de nuestro modo-de-ser en el mundo, se la que sea, deja necesariamente *abierto* un margen de posibles e infinitos aspectos de *elección* y *decisión*.

En este sentido, los seres humanos nunca somos *completamente* el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar *totalmente* de nuevo. Este *inicio* es el producto de las *relaciones* que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición. Los seres humanos siempre hemos comenzado *antes*, por eso tenemos cerrado el acceso al origen. Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado *antes* de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias pero también de ausencias. Por eso somos *seres-en-falta*, y de ahí que una presencia total, un «estar de cuerpo presente», no significaría otra cosa que la muerte.

La vida de cada ser humano se despliega a lo largo de toda la secuencia temporal (pasado, presente y futuro) sin que haya privilegio para un determinado éxtasis temporal. Desde este punto de vista, una pedagogía «saludable» sería aquella que enseña a «administrar» adecuadamente las presencias y las ausencias, el pasado en el presente, el futuro en el presente.

Por esta misma razón, porque cada uno vive en la tensión de la «secuencia temporal», porque estamos habitados por presencias y ausencias, siempre somos *in fieri*, «alguien por hacer», alguien que «se está haciendo» en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones.

Ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados, porque nuestras situaciones y nuestras relaciones con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, jamás son idénticas.

2. Antropología metafísica y antropología narrativa

Apelar a una instancia absoluta, a una esencia antropológica trascendente e inmutable, tiene —a mi juicio— el peligro de pretender alcanzar una «verdad universal», fuera del espacio y del

tiempo, inalterable, más propia de los dioses que de los hombres de carne y hueso.

Sostener que hay un «núcleo íntimo» en la naturaleza humana que permanece invariable, inalterable, idéntico a sí mismo, que trasciende la historia, la cultura y el lenguaje sería apostar por lo que califico de *antropología metafísica*. Heinrich Rombach ha definido con precisión las características de este tipo de antropología, que él llamará «de la substancia». Esta «supone un núcleo esencial en el individuo que está bajo todas las determinaciones individuales, cambiantes y casuales; núcleo que las sostiene, une y les da sentido y consistencia. El modelo de la substancia sostiene que la esencia del hombre es común, que está en la base y se establece en todos los hombres de la misma manera, que se forma de poco clara e insegura en las apariencias sensibles del cuerpo y sus reacciones, y solamente se manifiesta como un principio de unidad encubierto por la diversidad de la sensibilidad y la abundancia de transformaciones» (Rombach, 2004).

Toda perspectiva *metafísica* (sea antropológica, epistemológica, ética, política, estética...) requiere un fundamento trascendente, llámese «eidos», «primer motor», «substancia», «yo», «razón»... La metafísica, toda metafísica, no es más que una huida del mundo, de la contingencia, de la ambigüedad, del cuerpo, de la muerte.

Toda metafísica opera siempre de la misma manera: construye otros mundos, libres de espacio y tiempo, unos mundos absolutos y eternos. Estos son portadores de seguridad, la seguridad que los seres humanos necesitan en sus vidas y que no hallan en su entorno cotidiano. He aquí lo propio de toda metafísica, sea en su versión *ontológica*, *epistemológica*, *teológica* o incluso *tecnológica*. En todas ellas siempre se postula un «punto de referencia» absoluto, inmóvil, que otorga certeza y confianza a la vida, al conocimiento, a la acción.

En este sentido, me parece que algo que resulta interesante de la frase de Nietzsche «Dios ha muerto» tal como el filósofo alemán la desarrolla en el párrafo 125 de *La gaya ciencia* no es solamente la constatación del fin de la metafísica, sino unas breves preguntas que no nos pueden pasar desapercibidas.

Escribe Nietzsche:

> «¡Dios ha muerto! ¡Dios está muerto!, ¡y nosotros lo hemos matado! ¿Cómo podemos consolarnos los asesinos de todos los asesinos? Lo más santo y lo más poderoso que el mundo poseía hasta ahora, se ha desangrado bajo nuestros cuchillos —¿quién puede limpiarnos esta sangre?, ¿qué fiestas expiatorias o qué juegos sagrados deberíamos inventar?—. ¿No es demasiado grande para nosotros la grandeza de este hecho?...» (Nietzsche, 2000).

En efecto, las cuestiones que se plantea el «hombre loco» resultan fundamentales. ¿Pueden los seres humanos vivir sin metafísica, sin un tipo u otro de metafísica? Muerto «Dios», léase el «mundo de las ideas» de Platón, el «Dios» cristiano o el «imperativo categórico» de Kant, ¿seremos capaces de soportar la contingencia? Así de contundente se muestra Nietzsche.

Como ya se verá, una antropología como la que se va a proponer aquí se aleja de la metafísica. Esto no significa que no acepte *puntos de apoyo* de algún tipo, puesto que no es posible la vida humana sin seguridades, confianzas, certidumbres... Lo que sucede es que estos «puntos de apoyo» siempre se encuentran *históricamente situados*, esto es, están instalados *en* el espacio y *en* el tiempo y, por lo tanto, son *revisables* en todo momento. En otras palabras, para los seres humanos no existen referencias definitivas o absolutas, sino solamente «soportes» provisionales, frágiles y ambiguos. En oposición a las antropologías metafísicas llamaré a esta perspectiva *narrativa*.

Es necesario insistir en que la defensa de una antropología narrativa *no* supone en modo alguno sostener la inexistencia de constantes antropológicas, sino solamente afirmar —lo cual no es poco—, que toda constante antropológica, por el mero hecho de serlo, solo puede constatarse desde su mutabilidad.

Somos *en* un tiempo y *en* un espacio, y nuestra condición espacio-temporal nos impide el acceso a verdades *absolutas*, libres de toda situación y relación. Esto no significa negar que *pueda* existir algo más allá del tiempo y del espacio, pero lo trascendente, *lo infinito*, lo

que se halla *más allá* del mundo, solo puede enunciarse y comprenderse desde lo inmanente, desde lo que se halla *en* el mundo, *lo finito*.

A diferencia de la metafísica, para una antropología narrativa los seres humanos aparecemos como hombres de carne y hueso, que nacemos, sufrimos y morimos[19]. Y como «hombres que carne y hueso» debemos resolver en cada instante, *hic et nunc*, lo que queremos y podemos hacer con nuestra vida.

Somos seres adverbiales, condicionales, que andamos decidiendo «sobre el terreno», *in situ*. Desde el punto de vista narrativo, no tenemos *principios absolutos* establecidos *a priori* que nos digan de manera objetiva, fija, definitiva, lo que está bien o lo que está mal. A lo sumo contamos con *costumbres*. Mientras que el hombre metafísico «actúa por principio» el narrativo es más modesto: «Tiene por costumbre»... Esto significa que la vida (o vidas) humana se compone de una multitud de fronteras, de ámbitos, de situaciones que solo podemos descubrir en el instante en que nos encontramos en ellas. «Se hace camino al andar» y, por lo tanto, las decisiones que tomamos son siempre e ineludiblemente parciales, porque nunca podemos decidir totalmente, *absolutamente*, qué queremos ser, cómo y de qué manera tenemos que orientar nuestras vidas.

Por eso para una antropología narrativa no hay, propiamente hablando, *fundamento*, al menos en el sentido clásico, como el que Nietzsche se encarga de deconstruir en *Humano, demasiado humano* al tratar del «error de los filósofos», esos que, como dice él, «no quieren enterarse de que el hombre ha devenido», no quieren enterarse de que «no hay datos eternos», de que «no hay verdades absolutas». «Por eso de ahora en adelante es necesario el *filosofar histórico* y con este la virtud de la modestia» (Nietzsche, 2001:44).

La antropología narrativa puede calificarse de *hermenéutica*. Esto significa que —desde un punto de vista epistemológico—, no hay datos puros u objetivos, no hay cifras, hechos... o, dicho de

19. Miguel de Unamuno escribe: «Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muerte —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano» (1982:25).

otro modo, que los datos, las cifras, los hechos son interpretados, porque el intérprete, su subjetividad, no puede quedar al margen de lo interpretado. Del mismo modo que el lector recrea lo leído, cualquier persona vive en un universo en el que la realidad nunca es «la» realidad sino «una» realidad y, por tanto, siempre hay «otra», aunque sea solamente imaginada.

Para la hermenéutica, los hombres y mujeres, como seres interpretadores, no poseen una esencia inamovible, una identidad substancial; bien al contrario, se hallan instalados (o mejor, instalándose) en un mundo que no han elegido y que en todo momento están transformando(se); no son nunca los mismos.

En una palabra: no hay «identidad» con independencia del contexto, de la relación, de la tradición, de la cultura. La identidad se concibe, así, como un «proceso de identificación» que se va dibujando a lo largo de toda la existencia humana, de la totalidad del espacio y del tiempo humanos. La hermenéutica subraya esta dimensión espacio-temporal de la(s) vida(s) humana(s). Enlazamos y proyectamos. Tensamos en el presente el arco de la existencia entre el pasado y el futuro.

Vivimos en situaciones, *somos* nuestras situaciones. Una situación es, a la vez, el límite y la posibilidad de una acción o una decisión. Es necesario insistir en el hecho de que, para la hermenéutica, las *mediaciones* son ineludibles. Frente a los posicionamientos metafísicos que creen en la inmediatez, la hermenéutica sostiene que es inevitable interpretar, comprender, traducir, recrear. No hay acceso al ser originario, si es que esta expresión —«ser originario»— tiene algún sentido.

Somos tradicionales, pero recreamos la tradición; leemos, pero interpretamos lo leído. En términos literarios diríamos que lo interesante no es tanto «lo que el texto dice» o lo que su autor ha querido decir, cuanto «lo que el texto *me* dice», o cómo lo recibe y lo interpreta el lector. Si hay un «estado natural» en la vida humana es precisamente este *ser en mediaciones*, en interpretaciones, en traducciones, porque no hay vida humana al margen de la cultura, esto es, libre de ambigüedad, de provisionalidad, de artificiosidad (Dutch, 2002:167-197).

El «puesto del hombre en el cosmos», por utilizar el título de la obra de Max Scheler, es la transitoriedad, la fragilidad y la

inestabilidad[20]. Lo que, en cualquier caso, resulta ineludible es que tenemos que decidir cómo orientar nuestras vidas, y la orientación no está nunca completamente dada o fijada en lo que *ya* somos. En otras palabras, si bien es verdad que, por un lado, iniciamos nuevos trayectos, al mismo tiempo, lo que comenzamos jamás es nuevo del todo. No somos nunca completamente dueños de nuestras vidas. Solo podemos modificarlas parcialmente y, a veces, ni siquiera eso, pero podemos, necesitamos, ilusionarnos con pequeños sueños soñados despiertos, ilusiones que mantienen la esperanza de que la situación heredada no es una situación definitiva.

Digámoslo claramente: de un modo u otro, siempre estamos obligados a «enlazar» con lo que hemos sido, con lo que nos han legado, con lo que ya éramos. Somos *herederos*. Una *herencia* es un conjunto de valores, hábitos, instituciones en las que cada uno de nosotros se encuentra situado. No es posible liberarnos completamente de nuestra herencia. Por eso, los seres humanos no «creamos» nada *absolutamente*. Crear algo netamente originario significaría, *strictu sensu*, pensar un tiempo fuera del tiempo, pero un comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar. Ninguna conciencia puede vivirse a sí misma en trance de dar comienzo (Blumenberg, 2004:15). No hay novedad sin herencia, porque no hay ni presente ni futuro sin pasado. Existimos en el trayecto temporal. Siempre se vive gracias a lo que otros han dicho, han pensado, han inventado o han hecho. No se puede crear nada humanamente que no haya sido en parte creado o imaginado por otros. Las creaciones humanas son *concreaciones*. Nunca está el presente completamente libre del pasado o, lo que es lo mismo, en todo *aquí* y *ahora* late un *allí*, un *antes*, un *entonces*... y quizá también un *después*. En toda presencia persiste(n) una(s) ausencia(s). Las historias (reales o ficticias) que nos han contado nos están dibujando antes de que cada uno de nosotros decida qué hacer o cómo configurar su vida. Jamás somos completamente

20. Evidentemente esto tiene una consecuencia antropológica de gran magnitud: la inseguridad. El mundo interpretado es un mundo inseguro. De ahí la necesidad de «teodiceas prácticas» (quizá fuera mejor decir «antropodiceas») que ejerzan la función de «praxis de dominio de la contingencia». Y es precisamente aquí que la narración desempeña un papel de enorme relevancia.

nosotros mismos. Estamos habitados por otros, por ausentes, por antepasados (conocidos o desconocidos). La existencia es una inacabable tensión entre presencias y ausencias[21].

En conclusión: una antropología narrativa no se pregunta tanto por el ser que somos (la «esencia», la «substancia», la «identidad»), cuanto *por qué somos lo que somos* o *cómo hemos llegado a ser lo que somos* («proceso de identificación») y, sobre todo, *cómo podemos convertirnos en otros*, cómo podemos llegar a ser otros y *cómo tenemos que orientar nuestras vidas* (qué «sentido» darles). La cuestión que planteo es, pues, netamente pedagógica. ¿Acaso tendría razón de ser una pedagogía que no se ocupara del sentido de la vida? ¿Acaso hay otra cuestión pedagógicamente más relevante?

3. El ser en situación

Como ya ha quedado claro en el apartado anterior, una antropología narrativa es hermenéutica. Esto quiere decir básicamente que su punto de partida no es la «substancia» o la «esencia» del ser humano sino la «situación». Detengámonos un poco más en este punto.

Una antropología narrativa estaría de acuerdo con la tesis central que Heinrich Rombach desarrolla en su libro *El hombre humanizado*: «para los seres humanos la situación es inevitable» (Rombach, 2004:140). De hecho, desde el punto de vista de la «antropología estructural» de Rombach —autor al que voy a seguir de cerca en mi argumentación—, la situación es todavía más primaria que el mundo, porque siempre experimentamos el mundo en situaciones. Nuestro modo de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, dependen de la situación en la que nos encontremos. Hay que tener muy presente que nunca se da «la» situación, en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en «mi» situación. «Mi» situación es «una» situación posible, y esto significa que siempre hay «otras» situaciones

21. De ahí la importancia del *símbolo*. Un símbolo es precisamente esto: una presencia que remite a una ausencia, o, como ha escrito repetidamente Lluís Duch, un artefacto que hace mediatamente presente lo que es inmediatamente ausente.

imaginables. Las hay *de facto* o debería haberlas, porque un universo en el que la *situación heredada* surja como radicalmente definitiva, se convierte en una situación.

No se puede tratar, pues, de «la» situación en general. No existe tal cosa. No hay situación, en singular, sino *situaciones*, y yo soy en situaciones, en *mis* situaciones. No constatamos primero la situación y, más adelante, nos exponemos a ella. Antes de cualquier constatación, la situación «ya se nos ha puesto», se nos ha dado.

Mi modo de ser en la existencia es la *situacionalidad*. Siempre nos hallamos en situación o, mejor, «situándonos», incluso cuando no somos conscientes de ello. La conciencia de la situación suele aparecer cuando, de repente, tiene lugar un lance, un suceso inesperado, o un acontecimiento. Es en este instante que surge la evidencia de la ineludible «situacionalidad».

Hay que tener en cuenta, empero, que toda *situación es ambivalente*. Esto significa que, evidentemente, la situación limita el campo de acción de cada ser humano; es un freno a su libertad. Pero al mismo tiempo, la situación libera, abre un campo de posibilidades. La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, como veremos, es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo.

Desde el punto de vista de una antropología narrativa, el «yo» no es una substancia, no es algo anterior, dado ya previamente a las situaciones, sino que es la autoexperiencia de la situación que se vive hacia fuera. Esta concepción «narrativa» de la identidad y la vida humana supone —no cabe duda—, un atentado contra una de los postulados más firmes de la antropología occidental: el concepto de *substancia*. Substancia es permanencia y perseverancia. Para una antropología de la substancia hay algo inamovible y uno sigue siempre siendo en el fondo el mismo. Según Rombach, «la ontología estructural —(yo la llamaría "narrativa")— disuelve esta inmovilidad. Y lo hace enseñando cómo en ámbitos muy diferentes de la vida adoptamos distintas identidades y cómo no siempre logramos crear una unidad a partir de estas identidades diferentes. Permanecemos en contradicción con nosotros mismos. Ahora nos identificamos con una identidad, luego con otra, sin que nos decidamos por una o bien sin tan siquiera percatarnos de esa indecisión» (Rombach, 2004:140).

Para una antropología narrativa no hay primero *existencia humana* y más tarde *situación.* Al igual que le sucede a Leopold Bloom en el *Ulises*, el «yo» es una pluralidad de «yos». James Joyce no presenta a su personaje de una manera fija o acabada, sino únicamente a través de su viaje dublinés. Bloom se da a conocer solamente a partir de la descripción de sus situaciones. «La pluralidad de situaciones constituye una pluralidad de yos, y el yo se constituye y se experimenta como su secuencia multidimensional» (Rombach, 2004:247).

Es por esta razón que no me puedo concebir de ningún otro modo, no puedo alcanzarme a mí mismo si no es a través de la situación. Nada llega a mí sino a través de la situación. Esta es la forma básica de la existencia, es lo que me afecta desde el principio, es lo que me forma, me transforma y me deforma. La situación se puede definir justamente como *mi afectación*, por eso es necesario insistir en el hecho de que no hay *yo*, no hay *identidad humana* sin *situación*, sin *una* situación. No hay yo puro, ni razón pura, ni sujeto, independientemente de la situación. Rombach lo ha expresado con suma claridad:

> «Dentro de nosotros no tenemos un bloque de yo homogéneo sino un tejido múltiple de articulaciones del yo que en cuanto estructura viva siempre se intercambian y desplazan, crean tensiones y fracturas, contienen sinceridad, omisiones y engaños y que en ninguna parte pueden fundamentarse en un "núcleo duro" y último» (Rombach, 2004:257).

Las situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente «identidad» sino «proceso de identificación».

Al final de *Tiempo y narración*, Paul Ricoeur introduce la noción de «identidad narrativa». Según Ricoeur preguntarse por la identidad de un individuo o de una comunidad no es otra cosa que responder a la pregunta «*¿quién* ha hecho esta acción?» Normalmente uno la responde apelando a su nombre propio. Pero ¿qué se halla detrás del nombre? Apoyándose en Hannah

Arendt, Ricoeur escribe que responder a la pregunta *¿quién?* «es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción. *Por lo tanto la propia identidad del* quién *no es más que una identidad narrativa*» (Ricoeur, 1997:997). Advierte con mucho acierto Ricoeur que sin la ayuda de la narración, la cuestión de la identidad se convierte en una aporía sin solución, porque o bien se presenta un sujeto completamente idéntico a sí mismo (lo que sería equivalente a adoptar el punto de vista de la antropología metafísica o substancial), o bien se renuncia a toda identidad (Hume, Nietzsche) por considerarla una ilusión. Para Ricoeur el dilema desaparece si se substituye la noción de identidad-idem por la identidad-ipse o, lo que es lo mismo, si de adopta la identidad narrativa. La diferencia entre la identidad-idem y la identidad-ipse es equivalente a la diferencia entre la identidad substancial y la identidad narrativa. Esta descansa sobre una estructura temporal. A diferencia de la identidad substancial, la identidad narrativa puede incluir el cambio, las transformaciones, la mutabilidad en la cohesión de una vida.

Es verdad que habitualmente en nuestra vida cotidiana vivimos las situaciones sin ser conscientes de que estamos en ellas. Tiene que suceder un lance o un acontecimiento para que se problematicen. De no ser así suele ocurrir que nos pasan inadvertidas. Aunque siempre somos en situación, somos situándonos, no vivimos la experiencia de la situación salvo cuando nos encontramos en lo que Karl Jaspers llamó «situación-límite» (*Grenzsituation*).

Una situación-límite es aquella que resulta imposible de sobrepasar. Las situaciones-límite (la muerte, el sufrimiento, el azar, la violencia...) son inevitables, insuperables. Frente a ellas me doy cuenta de mi fragilidad, de mi vulnerabilidad, de mi modo de ser contingente. ¿Cómo hacerles frente? Una de las posibilidades que ofrece una antropología narrativa es el *sueño*.

Ante el drama que supone una situación-límite puedo soñar otro mundo, otra situación. El acontecimiento de una situación-límite abre la puerta del deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de *otro* mundo. La

esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse[22].

4. Sueños y deseos

Recapitulemos. Nacemos en una *situación*, en un «mundo interpretado», como dice Rainer Maria Rilke en la primera de sus *Elegías de Duino*[23]. El mundo interpretado es a su vez es un «mundo inseguro», es una «situación que cambia». Siempre estamos en *una* situación, aunque nunca nos encontramos en la *misma* situación. Lo que ahora me interesa destacar es que esta «situación» o, mejor todavía, este «situarse» o «situándose» de los hombres y las mujeres en sus «mundos», especialmente en el momento en el que se hallan en una situación-límite, este «situándose» requiere *sentido* o, lo que es lo mismo, necesita de lo que *no* está en ella misma, necesita de *alternativas* (los deseos, los pequeños sueños diurnos, para hablar como Ernst Bloch)[24]. No hay otro modo de enfrentarse a la situación heredada. Y es aquí, en el *deseo de un mundo mejor*, uno de los lugares en el que se inscriben las narraciones, los relatos, los mitos...

Al mismo tiempo uno descubre aquí su libertad, una libertad creadora a partir de la *contingencia*, lo indisponible de la vida. Enlazamos con la historia que nos ha sido dada, con la tradición que *no* hemos escogido, somos herederos, acontecen situaciones-límite, pero esa historia, esa tradición, esta indisponibilidad, puede ser la puerta abierta a innumerables *sueños soñados despiertos*, siempre distintos, que cada uno crea e inventa.

Estamos abiertos a la posibilidad de cambiar, de ser otros, de transformarnos, y es el «deseo de ser otro» lo que nos ayuda a

22. La película de Roberto Benigni, *La vida es bella*, es una bella fábula sobre la necesidad del sueño y de la imaginación para hacer soportable una situación límite como es la deportación a un campo de concentración. Otro interesante ejemplo de la función del sueño en un universo totalitario es la novela de I. Kadaré. *El palacio de los sueños* (1999).

23. Rainer Maria Rilke (1999:15) escribe: «Y hasta el sagaz instinto de los animales les hace percibir que no nos sentimos a gusto, ni seguros, en este mundo interpretado».

24. «Me agito. Desde muy pronto se busca algo. Se pide siempre algo, se grita. No se tiene lo que se quiere» (Ernst Bloch, 2004).

soportar tanto el presente como el pasado, porque este deseo es el que provoca la «ilusión» de que este mundo no es lo último, de que el mal que atraviesa el mundo no es definitivo. He escrito «ilusión» en el doble sentido del término. El deseo es ilusión porque es esperanza, porque nos ilusiona, nos mueve, pero al mismo tiempo el deseo es ilusión, es ficción, es, en definitiva, narración.

Toda realidad está precedida de un sueño, toda narrativa está poblada por imágenes de un mundo mejor (o peor). El mundo no tiene por qué ser como es, o como nos parece que es. Siguiendo las magníficas intuiciones de Ernst Bloch, diríamos que el deseo no es algo que se pueda programar, no es el fruto de una programación (como vendría a sostener una antropología tecnológica), sino de la capacidad de los seres humanos de vislumbrar un más allá de cualquier situación heredada. El mundo humano está abierto, es una tarea por hacer, porque está inconcluso. Por eso la posibilidad de imaginar que la situación presente no es definitiva, no es un disparate. Escribe Bloch:

> «El mundo no está completamente determinado; en cierto grado está abierto, al igual que las condiciones meteorológicas de mañana. (...) Vivimos rodeados de posibilidades y no únicamente de cosas que existen. En la cárcel de las cosas-ya-existentes no podemos movernos ni respirar» (1993:25).

Para Bloch, el ser humano nunca se da por satisfecho con el presente tal como es, tal como lo ha heredado. La vida humana está atravesada por el sueño diurno, por el sueño de un mundo mejor que crea la ilusión, la esperanza, de que el momento presente puede transformarse. La actual cultura tecnocrática, producto del sistema tecnológico, ha fabricado la imagen de un universo acabado, el mejor de los mundos posibles, y la pedagogía se ha convertido en una serie de prácticas y de estrategias de orientación y de socialización.

El mundo humano, la cultura, puede ser buena o mala, pero siempre puede ser mejor de lo que es. Este sería, por otro lado, el inicio de la vida ética: el anhelo de un mundo mejor o, para decirlo negativamente, el anhelo de que el mal que atraviesa el mundo

no es lo último. Lo que nunca los seres humanos podrán dejar de ser es indeterminados, incompletos, todavía pendientes. Siempre nos queda algo por hacer, un trozo de camino que recorrer o, para decirlo de nuevo con Rilke, «siempre estamos en despedida». Vivimos en perpetuo éxodo, nunca una situación es realmente definitiva, ni siquiera la situación-límite, porque de no ser así estaríamos en el infierno, el lugar en el que «abandonamos toda esperanza» (Dante).

Una antropología narrativa, en definitiva, vive en la *tensión* entre lo que nos hemos encontrado, entre lo indisponible de la existencia humana (la *situación*), y lo que tenemos que hacer con nosotros mismos, con nuestra propia vida, con nuestro propio cuerpo (el *deseo*). Y esto está por decidir, porque no hay formas únicas de vivir, de existir.

La narración hace referencia tanto a la situación del hombre en el mundo (nos situamos en una trama narrativa, en un universo simbólico que heredamos y que debemos reconstruir desde nuestro presente), cuanto de la necesidad de imaginar otros mundos o, lo que es lo mismo, de creer que la situación heredada no es definitiva. Una situación definitiva, equivalente al mejor de los mundos posibles, es, sin duda, un universo totalitario.

Los seres humanos no podemos vivir *humanamente* si no nos dibujamos a nosotros mismos. Y este proceso resulta inacabable. Ciertamente, sabemos que algún día terminará, pero mientras tanto, si seguimos vivos, no tenemos más remedio que decidir lo que queremos ser, una decisión, hay que insistir en ello, que nunca es del todo nuestra decisión porque nos hallamos en una tradición, en un contexto, en una trama narrativa que no hemos elegido.

5. Telón

Antes he insinuado que en las situaciones encontradas vivimos la experiencia del sentido o del sinsentido, de la alegría y de la felicidad, o del temor y de la angustia. En medio de estas situaciones surge inevitablemente *la pregunta por el sentido*. Evidentemente, el sentido de la vida tiene que ver con la orientación. (Una crisis de sentido es, de un modo u otro, una crisis de orientación). Para los

seres humanos, en la multiplicidad de sus situaciones, tarde o temprano es ineludible la pregunta por el sentido y es una pregunta ineludible porque siempre suceden acontecimientos que abren una crisis de sentido. Si no estuviésemos expuestos a la crisis, la pregunta por el sentido no tendría razón de ser. Y la cuestión del sentido se concreta en un interrogante: *¿hacia dónde conducir mi propia vida?*

Imaginemos un niño, una niña. Ha nacido en una familia, en un mundo ya constituido. Come, duerme, juega, va al colegio, habla con sus padres, ve la TV. La mayor parte de sus acciones estarían dentro de lo que Alfred Schütz llamaría el «mundo dado por supuesto». No se cuestiona el por qué de su entorno, simplemente sabe cómo funciona, conoce las «reglas del juego», la *gramática* de su cultura, sabe lo que debe hacer, y si duda se lo pregunta a sus padres, a sus profesores, a sus amigos...

Pero muy pronto, como diría Bloch, busca algo, otra cosa, no sabe todavía a ciencia cierta qué es, pero sabe que quiere ser otro, hacer otras cosas. Comienza a cuestionarse el mundo, sus situaciones cotidianas. No tiene lo que quiere. Grita. Llora. Como he dicho antes, esta nueva situación puede venir fácilmente provocada por un acontecimiento. Pero lo que ahora resulta interesante destacar es que este cuestionarse su situación es lo que abre la pregunta por el sentido. Uno se pregunta por el sentido de su vida cuando ya no está instalado cómodamente en su situación o, dicho de otro modo, si descubre que su modo de ser en el mundo no es el estar situado sino el constante e inacabable «situándose».

Por eso todos los seres humanos nos vemos obligados a inventar un sentido que después, casi con toda seguridad, será substituido por otro. No puedo imaginarme a nadie fijado durante toda su vida en un único sentido, porque en toda situación encontrada surge inevitablemente el deseo de ser otro, de cambiar, y los deseos humanos son deseos nunca del todo claros y, por supuesto, nunca del todo satisfechos[25]. Instalarse definitivamente en una situación, creer que se ha llegado al final o, en otras palabras, dejar de desear, convertir el tiempo en un presente pleno en el que los anhelos

25. Bien es cierto que a menudo no nos queda otro remedio que conformarnos con el placer del *instante*, del efímero pedazo de tiempo que nos sitúa, en un momento, fuera del tiempo.

desaparecieran, sería la muerte del ser humano. Nunca estamos instalados ni situados. Al contrario, lo propio de los «hijos del tiempo» (Octavio Paz) no es el «instalarse» sino el «ser instalándose», el no estar instalado del todo o, lo que es lo mismo, la finitud, la provisionalidad, la contingencia.

Es evidente, por otro lado, que nuestras opciones en el mundo son limitadas. Pero precisamente porque son limitadas, el cambio mismo, las transformaciones son infinitas. Infinitas máscaras que ocultan no se sabe cuántos rostros. Comenzamos a cada instante enlazando con lo que hemos sido, con lo que somos, pero al mismo tiempo deshacemos lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, y creamos otra cosa. En esto consistiría, a grandes rasgos, la vida humana, una inacabable *tensión* —una búsqueda de sentido—, entre «lo que me encuentro», las *situaciones*, y «lo que imagino», los *deseos*. Y en eso consiste también la educación, en mantener viva —frente a la situación heredada—, la transformación inacabable, porque como dice Rombach, «sólo existe una situación que está en transformación. Todas las situaciones de una existencia se pueden entender como la modificación de una sola situación, y a esto lo llamamos "nuestra vida"» (Rombach, 2004:149).

En efecto, en una vida vivida *humanamente* existe siempre una ruptura entre la realidad, *la situación*, y la posibilidad, *el deseo*. Si realidad y posibilidad, si situación y deseo se unificaran, entonces surgiría un universo totalitario, el reino de lo inhumano. Por eso, en una vida vivida humanamente tarde o temprano hace su aparición la pregunta por el sentido y, por lo mismo, su *crisis*, porque siempre que hay búsqueda de sentido hay cuestionamiento de la situación heredada (*crisis*).

Esta pregunta se agudiza cuando uno se da cuenta de que los «grandes relatos» que antaño daban cobijo a los seres humanos en sus mundos, han desaparecido. «Dios ha muerto». Puede entonces surgir la añoranza del absoluto, la nostalgia de la metafísica (sea en un sentido teológico u ontológico), la nostalgia de un Sentido, en mayúsculas, de un Absoluto, inmóvil, definitivo, de un Principio. La otra posibilidad, la que propone una antropología narrativa, sería aprender a vivir en la provisionalidad y en la ambigüedad.

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Paidós. Barcelona.

BLOCH, E. (1993) «El hombre como posibilidad». En: *Suplementos Anthropos*, núm. 41, Anthropos. Barcelona.

BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza*. Vol. 1. Trotta. Madrid.

BLUMENBERG, H. (2004) *Salidas de la caverna*. Antonio Machado Libros. Madrid.

DE UNAMUNO, M. (1982) *Del sentimiento trágico de la vida*. Espasa Calpe. Madrid.

DUCH, L. (2002) *La substància de l'efímer. Assaigs d'antropologia*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.

KADARÉ, I. (1999) *El palacio de los sueños*. Cátedra. Madrid.

NIETZSCHE, F. (2000) *El gay saber o gaya ciencia*. Austral. Madrid.

NIETZSCHE, F. (2001) *Humano, demasiado humano*. Austral. Madrid.

RICOEUR, P. (1997) *Tiempo y narración, vol. III: El tiempo narrado*. Siglo XXI. México.

RILKE, R. (1999) *Elegías de Duino*. Hiperión. Madrid.

ROMBACH, H. (2004) *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Herder. Barcelona.

Capítulo 4
Los rostros de la alteridad
Ricardo Forster

El hambre del otro —ya sea apetito carnal
o hambre de pan— es sagrado; solo el hambre
de *un tercero pone límites a ese derecho.*

Emmanuel Levinas, *Difícil libertad*

1. La acogida del amigo

Me gustaría comenzar este capítulo citando un fragmento de un bello libro de Jacques Derrida que se llama *Adiós a Emmanuel Levinas.* Es este un libro consagrado a una amistad entrañable, un libro homenaje en el que Derrida se despide del maestro, de alguien que fue fundamental en su propia búsqueda filosófica. Pero es también un libro de acogida, de agradecimiento y de hospitalidad en el que se traza la huella de un pensador insustituible a la hora de intentar abordar la gravedad de nuestra época siguiendo, entre otros, los senderos de la alteridad y la diferencia, de lo Otro y de lo Mismo, de la experiencia y la heteronomía. Derrida convoca a Levinas para iluminar las circunstancias oscuras de un tiempo dominado ferozmente por el abandono de la hospitalidad que se manifiesta, fundamentalmente, en la falta de acogida del «extranjero», de aquel otro que alejado de su casa se constituye, ante mí, como la referencia última, y primera, de toda ética. Le doy la palabra al amigo:

A través de alusiones discretas pero transparentes, Levinas orientaba entonces nuestras miradas hacia eso que hoy está ocurriendo, tanto en Israel, como en Europa o Francia, en África, en América o en Asia, desde la Primera Guerra Mundial al menos, desde aquello que Hanna Arendt llamó **El declive del estado-nación:** *en cualquier lugar donde refugiados de toda especie, inmigrados con o sin ciudadanía, exiliados o desplazados, con o sin papeles, desde el corazón de la Europa nazi a la exYugoslavia, desde el Medio Oriente a Ruanda, desde el Zaire hasta California, desde la Iglesia de San Bernardo al distrito XIII de París, camboyanos, armenios, palestinos, argelinos y tantos y tantos otros, reclaman una mutación del espacio socio y geo-político, una mutación jurídico-política pero, antes que nada, si este límite conserva aún su pertinencia, una conversión ética.*

Emmanuel Levinas habla de ello, hablaba de ello hace ya mucho tiempo, de esa miseria y de esa reclamación. El milagro de la huella que nos permite hoy leerlo y oír cómo resuena su voz para significar hasta nosotros, se realiza nuevamente. Agravado, podría decirse, por los crímenes contra la hospitalidad que soportan los huéspedes y los rehenes de nuestro tiempo, día tras día encarcelados o expulsados, de campo de concentración en campo de concentración, de frontera en frontera, cerca de nosotros o lejos de nosotros. (Sí, crímenes **contra** *la hospitalidad, distinguiéndolos del «delito de hospitalidad» hoy reactualizado bajo esa denominación por el derecho francés, siguiendo el espíritu de los decretos y ordenanzas de 1938 y 1945, para sancionar, hasta con pena de prisión, a cualquiera que dé albergue a un extranjero en situación ilegal).*

Levinas nos habla así del don del albergue, del abrigo, del asilo: «Dios obliga a aceptar el don recordando el asilo ofrecido por el país de Egipto a Israel. Asilo que se convertirá en lugar de esclavitud, mas, ante todo, en un lugar ofrecido al extranjero. ¡Ya cántico de gloria al Dios de Israel!». La hospitalidad ofrecida rubricaría por sí misma una pertenencia al orden mesiánico.

Al igual que rememoraba un recuerdo de lo inmemorial, Levinas denuncia también, de paso, un cierto olvido de la ley. Es todavía el momento de la acogida; **acogida** *es la palabra para la decisión divina:*

> Decisión del Padre eterno que acoge el homenaje de Egipto. [El Padre eterno es el anfitrión (**host**) que acoge al huésped (**guest**) que le rinde su homenaje en una escena clásica de hospitalidad.] La Biblia la deja entrever en Deuteronomio 23,8, versículo que el Mesías mismo, a pesar de su justicia, debió de olvidar. Se pertenece al orden mesiánico cuando se ha podido admitir a otro entre los suyos. Que un pueblo acepte a los que vienen a instalarse en su casa, por más extranjeros que sean, con sus costumbres y sus vestidos, con su hablar y sus olores, que les dé una **akhsania** como un lugar para albergarse y con qué respirar y vivir —es un cántico a la gloria del Dios de Israel.

Que un pueblo, en tanto que pueblo, «acepte a los que vienen a instalarse en su casa; por más extranjeros que sean», es una prueba de un compromiso popular y público, una **res publica** *política que no se reduce a una «tolerancia», a menos que esta tolerancia exija de sí la*

afirmación de un «amor» sin medida. Levinas precisa inmediatamente que ese deber de hospitalidad no es solamente esencial a un «pensamiento judío» de las relaciones entre Israel y las naciones. Abre el acceso a la humanidad de lo humano en general. Temible lógica de la elección y de la ejemplaridad entre la asignación de una responsabilidad singular y la universalidad humana, hoy incluso se diría ***humanitaria***, *dado que intentaría al menos, a través de tantas dificultades y equívocos, llevarse, por ejemplo como organización no gubernamental, más allá de los Estados-naciones y de sus políticas.* En el cierre de esta página memorable, Derrida vuelve a darle la palabra a Levinas:

> «¿Abrigar al otro hombre en casa de uno, tolerar la presencia de los sin-tierra y de los sin-domicilio sobre "un suelo ancestral" tan celosamente —tal malvadamente— amado, es el criterio de lo humano? Indiscutiblemente».

La ética levinasiana aparece, en la recepción que le hace Derrida, con toda su intencionalidad atravesando las fronteras instituidas por un modo, occidental y metafísico, de invisibilizar al otro, de colocarlo en esa zona de lo indiscernible que se fuga de toda hospitalidad. En el adiós al amigo podemos descubrir, si prestamos la debida atención, lo esencial del reconocimiento, la evidencia de una palabra que se dona afirmando el lugar insustituible del otro, de esa alteridad cuya presencia-ausencia define el horizonte de la humanidad de lo humano en un tiempo de radical inhumanidad. Dicho esto a modo de presentación-acogida y habiéndole cedido la palabra a Derrida, quisiera ahora, en honor a una pedagogía que sea amable con ustedes, regresar sobre la huella levinasiana deteniéndome en algunas estaciones de su itinerario filosófico-teológico pero afirmando, en la lectura que

intento hacer en esta clase, la dimensión ético-política de su pensamiento. Mejor decirlo con otras palabras y desde un comienzo para no ocultar las cartas que iré jugando: abordar la crucial cuestión del vínculo entre experiencia y alteridad es penetrar en el horizonte de lo borrado, es poner en discusión un orden del poder, una lógica de la representación y una inédita violencia que cae sobre el cuerpo del otro. Algunas de las clases que precedieron a la mía ya han calado hondo en estos conceptos, en especial estableciendo su relación con las dimensiones de la educación, la transmisión, el reconocimiento, el fracaso, la lectura, etcétera, como para dar por sobreentendidas algunas cosas y poder sumergirme, junto a ustedes, en la deriva levinasiana.

2. Una extraña recepción: Levinas en América Latina

Presentar a Levinas supone, por qué no, hacer algunos desvíos, escaparnos de los usos académicos que suelen encerrar a un pensador en la dureza encorsetada de conceptos y categorías aniquilando, en la mayoría de los casos, la potencia vital de su entramado histórico; y en el caso particular del autor de *Totalidad e infinito*, hundirlo en la frialdad descuartizadora de la máquina pedagógico-académica, implica destituir la dimensión de llamada ética que se inscribe en su escritura desde un comienzo. Tal vez por eso no deba sorprendernos que, mientras Levinas permanecía desconocido en Europa, apenas escuchado y leído por un pequeño puñado de amigos entre los que se encontraban Blanchot y Derrida, en América Latina su pensar caló hondo fecundando, en el pasaje ardiente de los años sesenta a los setenta, el movimiento de la teología de la liberación. Es más que interesante que una de las acogidas iniciales e intensas de la obra levinasiana fue la que desarrolló ese movimiento que involucró a los sacerdotes para el Tercer Mundo y que encontró en Enrique Dussel a un primer lector atento capaz de establecer los cruces evidentes e indispensables entre la escritura compleja y alambicada de *Totalidad e infinito* con su extraordinaria crítica ética a la reducción ontologista forjada por la filosofía griega, y la necesidad, desde un continente sumergido, de un pensar que fuera capaz de ponerse en el lugar del olvidado, del

colonizado, del «otro» reducido por una violencia lógico-identitaria. Dicho de otro modo: la crítica a la que Levinas sometió a la metafísica occidental fue leída, en América Latina, como la apertura hacia un pensar de la alteridad, como la posibilidad de leer, desde la experiencia de un otro desplazado y olvidado, las diversas formas de la violencia desplegadas en la historia. En aquellos años, categorías levinasianas como «Mismidad», «Otredad», «alteridad», «el Rostro», «el huérfano», «el rehén», fueron transformadas en interpretación ético-política, en una llamada a la acción.

Particularmente Levinas, a partir de esa primera lectura de Dussel, significó el descubrimiento del «otro», de ese otro que había permanecido oscurecido, replegado sobre sí mismo, invisibilizado en el relato hegemónico del logocentrismo. Supuso la posibilidad, en primera instancia, de revisar la entera tradición de la metafísica proyectada desde los griegos y anclada en una reducción ontologísta, para aprehender, desde un nuevo lugar de significación, la emergencia de esa figura privada de entidad, desprovista de rostro y desarraigada de su propia existencia que, en la lectura que se hacía de Levinas y que anclaba en la teología de la liberación, posibilitaba un pasaje directo hacia una ética del pobre, hacia una filosofía de la otredad capaz de abrirse a la presencia de lo olvidado, de aquello sustraído del Gran Relato de una modernidad homogeneizadora. Recepción entramada con las llamadas de la época, atravesada por la violencia dominadora y por la emergencia de las voces silenciadas que intentaban escaparse del abrazo de oso del discurso hegemónico, aquel que, afirmado en la gramática del ser, en la lógica de lo Mismo, operaba como una gigantesca maquinaria de reducción de toda diferencia. Levinas fue leído, entonces, como una escritura de la resistencia, como la filosofía que abría el camino hacia una genuina interrogación del otro, de ese otro ausente del relato metafísico y de una modernidad conquistadora. A través del pensamiento levinasiano, anclado a su vez en la tradición judía, la teología de la liberación, enraizada en el giro producido en el catolicismo latinoamericano después de Medellín, redescubría el rostro del pobre, del campesino, del indígena, del marginado. Sorpresas de la historia que convierte al autor de *Las lecturas talmúdicas* en punto de partida de un prodigioso encuentro ético que irradia hacia una explosiva intervención política.

Esta lectura «desviada» que intento de Levinas, este atajo por América Latina, es sustantivo porque gran parte de los debates de aquellos años, debates que estallaron a partir de los sesenta, se interrogaban por la posibilidad misma de una crítica al sistema de opresión que, a su vez, no hiciera una radical puesta en cuestión de sus categorías filosóficas principales. Y esa crítica debía hacer blanco, como enseñaba Levinas en *Totalidad e infinito*, en el núcleo mismo de la metafísica de Occidente, desplazándose también hacia sus fundamentos lógicos y ontológicos, poniendo en cuestión el dispositivo de la razón cartesiana, del sujeto ilustrado y de la concepción del progreso fundada en la absoluta centralidad del Yo moderno que, a su vez, hundía sus raíces en el principio lógico de identidad forjado por Aristóteles en la alborada griega. Esto significaba, en aquellos años tumultuosos y urgentes, el descubrimiento del oprimido, la relevancia mayúscula de los olvidados de la historia, de los parias de la tierra, haciendo de América Latina, de África y de Asia los continentes de la esperanza... Lo que hace treinta años estaba en el centro de una nueva visión de la historia, la presencia del Tercer Mundo como ese «otro» de la redención, como ese sujeto de la diferencia, se ha desvanecido en nuestra época, para regresar nuevamente al margen oscuro, perdiendo, como ayer, su rostro y su voz y convirtiéndose ya no en actor de su propia vida si no en un ausente carenciado, en la diferencia acallada y transformada en «objeto» de la filantropía del Occidente rico. La alteridad como experiencia del reconocimiento ha dejado paso a la diferencia como núcleo del dominio contemporáneo de la tolerancia y del pasaje a la homogeneización del otro como ausencia de sentido.

¿Qué es lo que ha quedado colocado en el margen de la historia? Se preguntarán mientras escuchan esta clase: la presencia de América Latina, de Asia y de África como abanderados de un movimiento de liberación capaz de convertirse en la vanguardia de lo que Europa ya no era, capaz de introducir en una historia exhausta el llamado del olvidado, la presencia de ese otro radical, de esa voz silenciada. Lo que cambió vertiginosamente es la percepción del Tercer Mundo como un lugar de batalla ideológica y política y no, como ahora, que aparece como un páramo devastado, arrasado por el hambre, las pestes, la violencia tribal y territorio

conquistado por multitud de ONG's, todas envueltas en buenas intenciones que, sin embargo, han devuelto al marginado a su invisibilidad, a su mudez, a su lugar de diferencia. Si uno visitaba el París de los años sesenta se encontraba con que los referentes para el movimiento estudiantil, por ejemplo, eran Ho Chi Min, el Che Guevara, Patrice Lumumba, los movimientos de liberación argelino, vietnamita, la revolución cubana, América Latina como paradigma mítico de la revolución. El futuro estaba fuera de Europa, el futuro se escribía en estos pueblos que emergían del silencio de la historia y que eran portadores de una nueva concepción del mundo. Veinte años después los latinoamericanos fueron convertidos, en el peor de los casos, en narcotraficantes, en el mejor de los casos, en sujetos sin habla, marginalizados, arrasados por todo tipo de corruptelas, agotada su presencia en la historia, oscurecido nuevamente su rostro regresando al anonimato del diferente, recibiendo, como siempre pero ahora ya sin ningún discurso redencional, la violencia de la dominación. El pobre pasó de ser el otro articulador de una nueva experiencia a convertirse en un personaje televisivo mostrable como alguien desactivado de toda potencialidad, paria irredento, resaca vertida por una historia inmisericorde, hasta transformarse en un sujeto sin habla. No resulta casual, entonces, que hoy resurja con peculiar intensidad la lectura crítica del pensamiento levinasiano en tanto la amenaza del despliegue omniabarcador de la Mismidad arrincona la presencia de ese otro sin el cual solo se alza la sombra de la dominación y la perpetuación de la violencia excluyente. En la recepción contemporánea de Levinas vuelven a surgir los motivos de antaño pero transformados en la nueva escena de la historia: el peligro no subyace en el borramiento del indigente, del débil, si no en su sobre exposición massmediática que lo vuelve un lugar ausente de rostro y de presencia, una pura nada de sentido cuya imagen es capturada por el ojo todopoderoso de la cámara con la que el discurso de lo Mismo impone sus condiciones de visibilidad.

3. La cuestión del «otro» o lo olvidado de la filosofía occidental

> *La filosofía occidental coincide con el develamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable. Por ello, se trata esencialmente de una filosofía del ser: la comprensión del ser es su última palabra y la estructura fundamental del hombre.* (Levinas, 2000:49).

La pregunta surge inevitable, directa en el comienzo de cualquier aproximación al pensamiento de Levinas: ¿Por qué es clave la cuestión del Otro en su intervención crítica respecto a la filosofía occidental? Porque para Levinas la verdadera constitución-institución de mi voz, de mi interioridad que se sustrae al narcisismo, de lo que podríamos llamar *humanidad*, tomando un desvío allí donde el concepto fue forjado con otras intenciones, lo que *me vuelve* humano, es la interpelación del Otro, la presencia que se ausenta de su Rostro. Pero, y aquí se produce un giro fundamental en la travesía del filosofar levinasiano, esa interpelación del otro (que ahora me gustaría escribir con minúscula para referirme no a ese Otro infinito, irrepresentable, si no a aquello que cristaliza en la alteridad efectiva, de ese otro que asume la figura de la debilidad) no implica la exigencia unívoca del pedido de ayuda o de reconocimiento por parte del otro que permanece pasivo ante mi mirada. Lo novedoso que piensa Levinas es que el reconocimiento interfiere en mi autonomía-autista, rompiendo, a partir de la presencia del otro, mi autorreferencialidad. Estamos ante una inversión del principio que dominó las prácticas caritativas de Occidente, frente a una aguda crítica de la filantropía, ya que si simplemente afirmo que el otro me interpela en su necesidad, en su reclamo, en su pedido de comida, que le dé derechos, que lo incorpore a la gramática del sistema, mi lugar, evidentemente, es el de la significación imperial, el que a partir de la misericordia, como si fuera una dama de sociedad, le da al otro una sobra del banquete, lo dibuja como alguien cuya silueta depende de mí. Su

ciudadanía le es impuesta, extraña, le viene siempre de fuera, y yo, íntegro, dadivoso, ocupo el lugar de la buena conciencia, de quien le ha dado el lugar de lo humano al carenciado, al desplazado, al ausente. En cambio, para Levinas el lugar de lo deshumano no está en el otro, sino que está de este lado de la frontera. Allí se produce la inversión clave: el lugar de lo deshumano, la inhumanidad del hombre, no está en el hambriento, no está en la viuda, en el huérfano, en el extranjero, que son tres categorías paradigmáticas que utiliza Levinas y que las trae directamente de la tradición talmúdica; la afirmación de lo humano, el reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro, supone una interrupción en la repetición solipsista, una presencia heterónoma que pone en cuestión el reinado de la autonomía como única propiedad del sujeto. En Levinas, el otro le imprime al sujeto ensimismado socráticamente la escritura de una alteridad que hace posible la fundación ética. Esto es así porque, como lo sostiene Levinas contraponiendo una historia del Yo como pura identidad a esa otra historia generalmente obturada por la filosofía occidental del vínculo del Yo con el otro:

> *La alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro, solo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de* ***entrada*** *a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente.* ***Un término solo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo.***
> *Ser yo es, fuera de toda individuación a partir de un sistema de referencias, tener la identidad como contenido. El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación.*
> *El yo es idéntico hasta en sus alteraciones. Las representa y las piensa. La identidad universal en la que lo heterogéneo puede ser abarcado, tiene el esqueleto de un sujeto, de la primera persona. Pensamiento universal, es un «yo pienso». [...] Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo «tú» o «nosotros» no es un plural de «yo». Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el «en nuestra casa». Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo* ***poder****. Escapa a mi aprehensión en un aspecto esencial, aun si dispongo de él [...]. La ruptura de la totalidad no es una operación del pensamiento, obtenida por simple distinción de términos que se invocan o, al menos, que se alinean. El vacío que la rompe solo puede mantenerse contra un pensamiento, fatalmente totalizante y sinóptico, si el pensamiento se encuentra* ***frente*** *a Otro, refractario a la categoría. En lugar de constituir con él, como un objeto, un total,* ***el pensamiento consiste en hablar****.*

La violencia del Yo idéntico, el núcleo de una metafísica afirmada en la categoría de «Totalidad» que reduce al otro a una mera representación de lo mismo, constituye el punto de partida de la revisión radical del pensamiento levinasiano, su otra forma de iluminar aquello que se resiste a la identificación, que huye absolutamente de una lógica de la identidad que descarga su violencia sobre el «extranjero».

—Perdón, ¿el otro siempre es necesitado, la interpelación se da siempre a partir de una carencia?—.

Respondo a la pregunta con una aclaración que, a esta altura, se vuelve imprescindible. Después de esta larga cita de *Totalidad e infinito* pareciera que estoy utilizando de un modo demasiado amplio y sin limitaciones algunas categorías muy arduas y centrales de la filosofía de Levinas. Lo he hecho para acentuar la radical actualidad de ese pensar, para señalar su potencia iluminadora del mundo de la vida, para destacar de qué hablamos cuando hablamos de identidad, de alteridad, de diferencia, de lo Mismo, de lo Otro, de la violencia que se descarga sobre el extranjero, de la cuestión ética insoslayable. Antes, y como al pasar, mencioné la distancia

que Levinas toma de la mayéutica socrática allí donde esta se funda en la irreductibilidad del núcleo del yo como referencia primera y última de todo aprendizaje, reclamando la dislocación que el otro genera en esa estructura que se valida a sí misma. Aprender será, para Levinas, resquebrajar esa coraza del yo, abrir una fisura en la fortaleza de lo Mismo para dejar que penetre lo heterónomo[26].

Regreso sobre la pregunta señalando que el Otro, la interpelación del Otro, tiene diversas cualidades e interpretaciones en Levinas. Inclusive la presencia del Otro con mayúsculas, es la interpelación que se ausenta de Dios, que, por supuesto, dice algo diferente a la interpelación del necesitado, del hambriento, del débil. Desde aquí podemos ver cómo aparece otra categoría clave que es la de "huella", que es fundamental para entender de qué hablamos cuando nos referimos a la relación entre el yo y su alteridad. Le cedo nuevamente la palabra a Levinas:

> *La huella del otro es antes que nada huella de Dios, que nunca está ahí. Él ya se ha ido. Es por eso que uso la tercera persona: Él. En esto yace una imposibilidad. Él se ha entregado a ella cuando dice: no hay gracia. En este sentido, Él siempre está ausente. Considero esto como la huella del otro en el hombre. En este sentido, cada hombre es la huella del otro. El otro es Dios, el cual viene precisamente al pensamiento. Él acontece. Pero no todo es deducible. Si todo fuera deducible, el otro estaría comprendido en el yo. La huella es también un concepto para aquello que no es deducible. ¿Qué queda? Solo queda una huella, como si alguien hubiese estado ahí. Pero eso comienza con un Dios que es un Él* (Levinas, 2000:110).

26. Hago un breve desvío siguiendo el hilo reflexivo desplegado por Joan-Carles Mèlich en su libro *Totalidad y fecundidad*, en el que se defiende, siguiendo a Levinas, la idea de una «educación no intencional» contrapuesta, precisamente, a la intencionalidad perfilada, en el seno de la cultura de Occidente, desde los tiempos socráticos. Leamos a Mèlich: «La educación no intencional es una acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Una educación no intencional es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en el bosque. Una educación no intencional es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una *educación ética*, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro. No significa esto una responsabilidad a favor del otro, sino una responsabilidad en la que se responde *del* otro (...). Levinas define el lenguaje como cuestionamiento del yo coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro. El lenguaje se expresa desde lo alto y esta "altura" es la *enseñanza*. La enseñanza "enseña" lo infinito, la exterioridad, la ética (...). La educación intencional enseña algo que ya se sabía. No hay sorpresas. A la educación intencional no le preocupa demasiado si necesita de la retórica para alcanzar sus finalidades. Lo importante es precisamente esto: *la finalidad*. Por eso, la educación intencional es un camino de ida y vuelta, es una vía hacia un lugar bien conocido. La alteridad y la exterioridad quedan incorporadas en la inmanencia (...). Según la *mayéutica* socrática, por ejemplo, solo aprehendemos aquello que ya sabíamos. En la educación intencional, el futuro está determinado por el presente. La educación intencional es mayéutica. Autosuficiencia. Orgullo. Orgullo del maestro y de la Escuela. Arrogancia de la conciencia que ordena, dirige, controla, programa y evalúa. Satisfacción plena. De ahí la metáfora sartreana de la digestión» (Joan-Carles Mèlich, 1998:99-100).

Estamos, si ustedes quieren, ante la cuestión de la alteridad que va más allá de la lógica de la diferencia que es deudora, inevitablemente, del principio de identidad contra el que se rebela la escritura levinasiana. Levinas quiere instalarse en otra lógica o, mejor aún, desea deconstruir la lógica clásica que fecunda el pensar de Occidente desde la tradición aristotélica que, a su vez, es legataria del concepto de ser forjado en el *logos* griego desde Parménides y Platón. Pero para ejercer esta sospecha crítica tiene que plantear que hay un punto, un punto en algún sentido inasible aunque me esté hablando de otro real, que es el punto en que mi conciencia centrada sobre sí misma, como puro yo, se fractura al expresar que mi representación del mundo, nacida de mi autonomía, está vacía; un vacío del que puedo salir cuando des-cubro, como si fuera una sacudida la presencia de la huella del otro en mí, que viene a alterar el dominio de la mismidad como reducción de la multiplicidad del mundo a la unidad del concepto. Será contra ese dominio, un dominio que atraviesa enteramente toda la tradición de la metafísica occidental, contra la que se levantará el proyecto de Levinas. En el comienzo de *Totalidad e Infinito*, en el punto que se llama «Deseo de lo invisible» escribe lo siguiente yendo directamente al núcleo del problema:

> *«La verdadera vida está ausente». Pero estamos en el mundo. La metafísica surge y se mantiene en esta excusa. Está dirigida hacia la «otra parte», y el «otro modo», y lo «otro». En la forma más general que ha revestido en*

> *la historia del pensamiento, aparece, en efecto, como un movimiento que parte de un mundo que nos es familiar —no importa cuáles sean las tierras aún desconocidas que lo bordean o que esconde—, de un «en lo de sí» que habitamos, hacia un afuera extranjero, hacia un allá lejos.*
> *El término de este movimiento —la otra parte o lo otro— es llamado* ***otro*** *en un sentido eminente. Ningún viaje, ningún cambio de clima y de ambiente podrían satisfacer el deseo que aspira hacia él. Lo otro metafísicamente deseado no es «otro» como el pan que como, o como el país en que habito, como el paisaje que contemplo, como a veces, yo mismo a mí mismo, este «yo», este «otro». De estas realidades, puedo «nutrirme» y, en gran medida, satisfacerme, como si me hubiesen simplemente faltado. Por ello mismo, su* ***alteridad*** *se reabsorbe en mi identidad de pensante o de poseedor. El deseo metafísico tiende hacia lo* ***totalmente otro****, hacia lo* ***absolutamente otro*** (Levinas, 2001:57).

Contra esta «trascendencia» inalcanzable pero pensable, contra este «otro» deseado, contra este metamundo y las consecuencias que dispara, se levantará el proyecto de lo que Levinas llamará, entre otros modos, la «ruptura de la totalidad» o el abandono de una filosofía afincada en el ser. «El empeño de este libro —escribe Levinas— se dirige a percibir en el discurso una relación no alérgica con la alteridad, a percibir allí el Deseo, donde el poder, por esencia asesino del Otro, llega a ser, frente al Otro y "contra todo buen sentido", imposibilidad del asesinato, consideración del Otro o justicia» (Levinas, 2001:71). Esta intercambiabilidad entre el Otro y la justicia marca el núcleo de su pensamiento ético, el norte de una búsqueda que hace pie en una genealogía de la justicia como punto de partida de una filosofía de la alteridad. La ontología es, siempre, una filosofía del poder, una filosofía primera que «no cuestiona el Mismo, es una filosofía de la injusticia». Invertir el ontologismo de la metafísica pero no para desplegar un proyecto cercano al de Heidegger, para quien la ética carece de toda importancia en su «destruktion» de esa metafísica pensada como

onto-teo-logía, sino para afirmar la irrecusable presencia del otro como habilitador de un derrotero afincado en la hospitalidad y el reconocimiento[27]. Sencillamente Levinas que, en los años anteriores al ascenso del nacionalsocialismo al poder, estuvo fascinado por la perspectiva renovadora que emanaba de la filosofía heideggeriana, tomó distancia de quien se dejaría tentar por el «mal absoluto», ocupándose, cada vez más, de interrogar el núcleo secreto de ese mismo pensar que venía a realizar perversamente lo que se guardaba en la ontología occidental como radical negación del otro.

4. Acoger al Otro (Levinas y la crítica de la ontología)

Escribía un poco antes acerca de la figura del Otro, de esa doble significación de la figura del Otro, un otro que podíamos poner en minúsculas y que es el otro humano en cuya presencia se abre el lenguaje del encuentro y del reconocimiento que siempre se

27. Me parece importante que puedan leer, en el propio Levinas, su diferendo con Heidegger en torno a estas cuestiones decisivas que marcan, sin dudas, el eje de este seminario sobre experiencia y alteridad: «El primado de la ontología heideggeriana no reposa sobre el truismo: "para conocer el ente es necesario haber comprendido el ser del ente". Afirmar la prioridad del ser con respecto al ente, es ya pronunciarse sobre la esencia de la filosofía, subordinar la relación con alguno que es un ente (relación ética) a una relación con el ser del ente que, impersonal, permite la aprehensión, la dominación del ente (en una relación de saber) subordina la justicia a la libertad. Si la libertad denota el modo de permanecer el Mismo en el seno de lo Otro, el saber (en el que el ente, por la mediación del ser impersonal, se da) contiene el sentido último de la libertad. Se opondría a la justicia que comporta obligaciones frente a un ente que se niega a darse, frente al Otro que, en ese sentido, sería ente por excelencia. La ontología heideggeriana que subordina a la relación con el ser toda relación con el ente, afirma el primado de la libertad con respecto a la ética (...). La relación con el ser, que funciona como ontología, consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresarlo. No es pues una relación con lo Otro, como tal, sino la reducción de lo Otro a lo Mismo. Tal es la definición de la libertad: mantenerse contra lo Otro a pesar de la relación con lo Otro, asegurar la autarquía de un Yo. La tematización y la conceptualización, por otra parte inseparables, no son una relación de paz con lo Otro, sino de supresión o posesión del Otro (...). Filosofía del poder, la ontología, como filosofía primera que no cuestiona el Mismo, es una filosofía de la injusticia» (Levinas, 2001:69-70).

funda en una imposible identificación[28]; y de ese Otro cuya huella remite a su ausencia, a ese Dios envuelto en la barrera de lo infinito[29]. La filosofía levinasiana resulta incomprensible sin la influencia de la tradición judía, aunque el propio Levinas se encargó muy bien de separar las aguas, de no mezclar inadecuadamente escrituras que provienen de fuentes muy distintas. Sus escritos ligados a la tradición hebrea están volcados fundamentalmente, aunque no solo, en sus sutiles lecturas talmúdicas; y prefirió, cuando abordó lo propiamente filosófico, atenerse a la rigurosidad de conceptos y categorías, mostrando que podía, con esos recursos, ejercer una sospecha crítica de la metafísica occidental heredera, aquella, a su vez, de la matriz judía, allí donde esta se afirmaba, al decir de Levinas, como una «religión de adultos», es decir, como un universo esencialmente ético. Este esfuerzo se ve manifestado en su principal obra especulativa, *Totalidad e infinito*; de ahí que sea interesante que en la introducción a la edición española, prácticamente no se mencione el fondo talmúdico de la empresa levinasiana, lo que constituye toda una política de la interpretación, siendo que es imposible pensar a Levinas sin la relación con el judaísmo. Al comienzo de *Totalidad e infinito* afirma que la «oposición a la idea de totalidad nos ha impresionado en el *Stern der Erlösung* de Franz Rosenzweig, demasiado presente en este libro como para ser citado», y es precisamente *La estrella de la redención* la obra en la que Rosenzweig inicia el camino del desmontaje de la ontología occidental a partir de sus propias indagaciones en la cantera judía.

Por lo tanto, para entender a Levinas, para intentar calar en su pensamiento, no hay que perder de vista la tensión de las dos tradiciones en las que se mueve tratando de crear las condiciones para una acogida, en el seno del lenguaje filosófico, de la herencia

28. «El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero (...). El pobre, el extranjero se presentan como iguales. Su igualdad en esta pobreza esencial, consiste en referirse a un *tercero*, así presente en el encuentro y al que, en el seno de su miseria, el Otro sirve ya (...). La presencia del rostro —lo infinito del Otro— es indigencia, presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar» (Levinas, 2001:226).

29. «El Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sernos común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra *naturaleza* y que desarrollamos también por nuestra existencia» (Levinas, 2001:208).

judaica. La relación con la filosofía será siempre para Levinas una relación compleja. En términos cuasi heideggerianos, Levinas opera sobre la filosofía de Occidente un mecanismo de destrucción. En Heidegger la *destrucción* de la metafísica apunta a evidenciar su falla, el núcleo de un olvido que la marca desde el origen, pero es también, y ya afincado en la modernidad, la puesta en cuestión de la idea del sujeto y de la representación forjadas por Descartes y definidora de una nueva época del mundo atravesada por el entramado de técnica y ciencia. *Destrucción* no significa, entonces, simplemente dinamitar siguiendo el sentido literal de la palabra, sino que implica atravesar esa tradición desmontando sus andamiajes, mostrando cómo funciona, qué oculta, qué olvida[30]. Salvando las distancias, Levinas hace algo semejante, especialmente en *Totalidad e infinito*, pero leyendo desde otro lado la tradición filosófica occidental y desnudando una matriz de origen que no será revisada por la mirada escrutadora de Heidegger.

Comienza Levinas su indagación discutiendo el reinado del concepto de Ser y, junto a él, la presencia de ese otro concepto fundante y decisivo en la metafísica: el de identidad que, desde el comienzo, significa proyectar sobre el otro la gramática de lo Mismo. También pondrá en discusión las consecuencias del reinado del *Logos*, descomponiendo el concepto de finalidad y su relación con el sentido en tanto núcleo de una historia articulada lineal y homogéneamente. Situándose en esta perspectiva antiontologista, Levinas mostrará el modo como estos conceptos

30. Alberto Sucasas, en *El rostro y el texto*, destaca muy adecuadamente el carácter particular de la crítica levinasiana al sujeto de la modernidad: «Sería erróneo abordar el discurso levinasiano como una muestra más de los modales necrológicos de la modernidad tardía, como expresión de la reiterada *muerte del sujeto*. El pensador que lleva a su extremo la crítica del sujeto moderno en nombre de la pasividad y la heteronomía es también quien no renuncia a definir su pensamiento como una filosofía de la subjetividad. ¿Cómo es posible? La respuesta al interrogante obliga a encarar el núcleo discursivo más profundo (aunque su presencia en la economía del corpus resulte más operatoria que temática) de la propuesta teórica de Levinas: la *heteronomía* (anulación del yo ontológico) es condición de posibilidad de la *autonomía* de la subjetividad (identidad ética en las antípodas del Mismo egoísta), por paradójico e incluso aporético que tal nexo de fundamentación suene a un oído educado por la axiomática ilustrada, demonizadora de cualquier forma de experiencia heterónoma. Lejos de ser mutuamente excluyentes, heteronomía y autonomía son los dos momentos en que se articula la escena ética, siendo el yo humano el nudo que las entrelaza, el punto de intersección» (Sucasas, 2001:45-46).

fundacionales de la filosofía occidental definirán no solo una cuestión teórica, una representación del mundo encerrada exclusivamente en el reino de las ideas abstractas, sino sus vastísimas consecuencias en la historia material, esto es, de qué manera esas construcciones filosóficas fundarán las condiciones de la violencia y la injusticia al tallar una determinada idea del hombre, de la sociedad, de la naturaleza y, esencialmente, del Otro aprehendido en las mallas de la Mismidad. Porque para Levinas, como buen lector de Heidegger, una metafísica constituye una época, una metafísica despliega el sentido de un hacer humano; no es un mero discurso abstracto y distante que nada tiene que ver con la práctica real de instituir una sociedad o definir un modo de ser en el mundo. Una metafísica supone la gramática alrededor de la cual los humanos que habitan una determinada época del mundo definen, aunque no lo sepan, el sentido de ese habitar, sus olvidos y sus violencias. Por lo tanto analizar críticamente un lenguaje filosófico, una tradición filosófica, es penetrar en las honduras del establecimiento mismo de una trama civilizatoria, de un orden de la cultura, de un modelo de sociedad, de una interpretación de la naturaleza, de una concepción del cuerpo y de la imaginación, de una idea de la temporalidad y, claro está, de una relación de lo Mismo y lo Otro. Por lo tanto el trabajo de Levinas es un trabajo de desmontaje sistemático de gran parte de la tradición filosófica para encontrar en su núcleo originario los dispositivos de poder —podría decirlo en estos términos— que llevaron a la reducción del otro, al sometimiento de la alteridad y al imperio de una lógica de la identidad.

Hay una política en la filosofía de Occidente que se ha desplegado a lo largo del tiempo y que ha encarnado en figuras históricas decisivas. Levinas no tendría ningún inconveniente, y lo ha hecho, en pensar por ejemplo Auschwitz en el interior del desarrollo de una determinada concepción del ser, de una lógica de la identidad y de un sometimiento de la diferencia. En este sentido, Levinas está próximo de algunos pensadores que no dejaron de marcar la consustancialidad de la política del exterminio con un modelo ontológico que posibilitó la reducción de lo humano a cosa eliminable, fundado en una negación radical de lo Otro que alcanzó su cenit en la modernidad y que abrió las compuertas para

la barbarie concentracionaria. El esfuerzo de su intervención crítica apunta a la deconstrucción, si vale este término que gustosamente le donaría su amigo Derrida, de los fundamentos y de las estructuras normativas de lo que en su discurso supone el dominio de la dimensión política —la guerra[31]— sobre la ética —la paz[32]—, hallando en esta dominación propia de la ontología occidental el punto de partida para la reducción violenta de la alteridad y para la ampliación de la esfera de lo Mismo sobre la otredad negada. Allí se consuma un proyecto de homogeneización que suspende, según Levinas, la posibilidad del reconocimiento y, por ende, de la justicia.

5. La hospitalidad hostil o el dilema ético-político

En el comienzo cité largamente el texto-homenaje de Derrida, un texto ejemplar que nos permite comprender lo que para Levinas significa el giro «ético» del pensar filosófico, la indispensable presencia del otro como articuladora de una alteridad que funda una comunidad capaz de entrelazar lo igual y lo distinto sin ejercer una

31. «La acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el Otro; es precisamente aquella en la que estamos como si estuviéramos solos (...). La violencia aplicada al ser libre es, en su sentido más general, la guerra. La guerra no difiere ciertamente del trabajo únicamente por una mayor complejidad de fuerzas a dominar, por el carácter imprevisible de estas fuerzas y de su fórmula, sino también por una nueva actitud del agente respecto de su adversario (...). Dicho de otro modo, lo que caracteriza la acción violenta, lo que caracteriza la tiranía, es el hecho de no mirar de frente aquello a lo que se aplica la acción (...). La violencia, que parece ser la aplicación directa de una fuerza a un ser, en realidad, niega al ser toda su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de un concepto» (Levinas, 2000:84-86).

32. Es muy sugerente el modo como Derrida analiza la peculiaridad del concepto levinasiano de paz: «Aquí tal vez se encuentre uno de esos temibles rasgos que, en la lógica de una relación muy entrelazada con la herencia kantiana, llegaremos a ello, distingue la paz ética y originaria (originaria pero no natural: es mejor decir pre-originaria, an-árquica), según Levinas, de la "paz perpetua" y de la hospitalidad universal, cosmo-*política* y, consiguientemente, política y jurídica, esa misma que Kant nos recuerda que debe ser instituida para interrumpir un estado de naturaleza belicoso, para romper con una naturaleza que no conoce sino la guerra actual o virtual. Instituida como paz, la hospitalidad universal debe, según Kant, poner fin a la hostilidad natural. Para Levinas, por el contrario, la alergia misma, el rechazo o el olvido del rostro vienen a inscribir su negatividad secundaria sobre un fondo de paz, sobre el fondo de una hospitalidad que no pertenece al orden de lo político, al menos no simplemente al espacio político» (Derrida, 1998a:70).

violencia negadora. Estamos, tal vez, frente a una ruptura de la política como lógica de la guerra o de la relación amigo-enemigo tan cara al pensamiento schmittiano. Para salirse del vínculo binario, incluso para ir más allá del Yo-Tú buberiano, Levinas introduce la figura del «Tercero». Les leo un fragmento de *De otro modo que ser o más allá de la esencia*:

> *El tercero es otro que el prójimo, pero también otro prójimo; pero también un prójimo del Otro y no meramente su semejante. ¿Qué son, pues, el otro y el tercero, uno-para-el-otro? ¿Qué se han hecho uno a otro? ¿Cuál de ellos tiene prioridad sobre el otro? El otro está en una relación con el tercero de la que no puedo responder íntegramente incluso si respondo —antes de cualquier pregunta— de mi prójimo aislado. El otro y el tercero, mis prójimos, contemporáneos entre sí, me alejan del otro y del tercero. «Paz, paz al prójimo y al lejano» [Isaías 57,19], ahora comprendemos la agudeza de esa aparente retórica. El tercero introduce una contradicción en el Decir cuya significación ante el otro iba, hasta ese momento, en un sentido único. Es, de suyo, límite de la responsabilidad y nacimiento de la pregunta: ¿Qué he de hacer con justicia? Pregunta de conciencia. Se necesita la justicia, es decir, la comparación, la coexistencia, la contemporaneidad, la reunión, el orden, la tematización, la* **visibilidad** *de los rostros, y, en virtud de ello, la intencionalidad y el intelecto, y, en la intencionalidad y el intelecto, la inteligibilidad del sistema y, en virtud de ello, también una copresencia en pie de igualdad como ante un tribunal de justicia* (Levinas, 1987:200).

«¿Qué hacer con justicia?» En esta pregunta, a través de ella, con ella se manifiesta, en grado sumo, la cuestión del otro y del tercero que, como lo habrán visto, supone, indefectiblemente, la siempre ardua problemática del reconocimiento, pero que también nos plantea un más allá de la política si es que la entendemos, al modo de la crítica levinasiana, como una confrontación permanente, como ese escenario de guerra en la que la figura del amigo adquiere

aquella dimensión paradojal, de raíz aristotélica, con la que Derrida comenzaba *Políticas de la amistad*: «Oh, amigos míos, no hay ningún amigo». En Levinas, en todo caso, será ese borde que transforma al otro en enemigo el que hay que poner en discusión, el que hay que rebasar afirmando, a partir de otra tradición, la potencia de la fraternidad que, eso sí, no conlleva la lógica de la homogeneidad. Levinas hubiera suscrito sin inconvenientes una aguda reflexión de su amigo Maurice Blanchot sobre la amistad que nos abre el panorama de esa presencia-ausencia del otro y que nos permite, también, indagar por el problema de la transmisión-enseñanza, por la misma imposibilidad de la educación entendida como «ordenamiento de las diferencias» a partir del principio de homologación identitaria. Pensado desde otro lugar el texto que vamos a leer de Blanchot nos confronta con la recurrente cuestión de la acogida y la diferencia que, en este tramo de la exposición, se entrelaza con la pareja hospitalidad-hostilidad, fondo siempre enigmático del debate entre la ética y la política. Así presenta las cosas Blanchot:

> *Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial; quiero decir que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido en donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía. La amistad, esta relación sin dependencia, sin episodio, y en donde entra sin embargo toda la simplicidad de la vida, pasa por el reconocimiento de la extrañeza común que no* nos permite hablar de nuestros amigos, sino tan solo hablarles, *no hacer de ellos un tema de conversación (o de artículos), sino el juego del entendimiento en el que, al hablarnos, aquellos reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esta separación fundamental a partir de la cual aquello que separa se convierte en relación. Aquí la discreción no está en el simple rechazo a hacer confidencias (lo cual verdaderamente sería muy grosero, y ya el hecho mismo de pensar en eso), sino que es el intervalo, el puro intervalo que, de mí a ese otro que es un amigo, mide todo lo que hay entre nosotros, la interrupción de ser que no me autoriza jamás a disponer de*

él, ni de mi saber de él (aunque sea para alabarlo) y que, lejos de impedir toda comunicación, nos pone en relación al uno con el otro en la diferencia y a veces en el silencio de la palabra (Blanchot, 1971:328-329).

La amistad como el genuino don de la hospitalidad que guarda, a su vez, ese resto indispensable de hostilidad que permite que el otro no quede asimilado a mi proyección, que permanezca, por así decirlo, *por venir*, abierto al encuentro que, siempre, nos seguirá proponiendo lo enigmático como fondo último y común, como *resto* en el que se inscribe no solo la amistad sino la posibilidad misma de una ética. El amigo, en Levinas, en Blanchot, en Derrida, pero también en otras tradiciones que hoy no he citado pero que han sido destacadas en este libro, es precisamente el que, al ponerse en el borde de mi propio sentido, impide que mi yo se extienda sobre todas las cosas. Al conservar algo del extranjero, de aquel que «sacude el dogmatismo amenazante del *logos* paterno» (como dice Derrida), el amigo es ese otro, ese fraterno cuya voz permanece en enigma, que me dona la posibilidad misma de preguntar/me, de sustraerme a mis delirios autorreferenciales, de escapar a la pobreza homicida de la política entendida como guerra, o de la educación entendida como un aprendizaje en el que yo intencionalmente me coloco, como destacaba mi amigo Joan-Carles Mèlich, en el lugar del saber último, en el embudo que absorbe, de acuerdo a sus normas y necesidades, la novedad del otro que se pierde como tal. La amistad, en este aspecto, sería la permanencia indispensable de la *hostilidad* en la *hospitalidad*, la tenue frontera que nos salva de nosotros mismos.

Pero ¿puede fundarse una ética en la amistad? Levinas dirá que nos tenemos que cuidar de esas bipolaridades que, siempre, dejan lo importante afuera, al costado del sentido, ausente de presencia. La genuina acogida, el núcleo último de la hospitalidad exige, nos exige, que el otro *extranjero*, absolutamente distinto, desconocido, cuya lengua no es la nuestra y al que no comprenderemos exhaustivamente, reciba nuestra hospitalidad. «Para decirlo con otros términos —escribe Derrida—, la hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa, y que dé no sólo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero, etc.)

sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le *dé lugar*, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre. La ley de la hospitalidad absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho. La hospitalidad justa rompe con la hospitalidad de derecho...» (Derrida, 2000:31). Cuando el extranjero cae dentro de la órbita del derecho, de la ley (órbita de la que no podemos prescindir pero que nos plantea serias dificultades) pierde esa cualidad de otro, ese lugar del *huésped* que recibe el don de la hospitalidad. El pasaje al reconocimiento jurídico trae aparejado su paradójico borramiento, la ausencia, de ahora en más, de su insistente preguntar/nos. Tal vez por eso, en Levinas, pero no solo en él, la llegada del otro no debe ser entendida y reducida al simple expediente de normativizarlo. El desafío, el que señala los límites del vínculo entre ética y política, entre justicia y derecho, entre el otro y lo mismo, entre la educación intencional y la no intencional, no es, quizás, otro que el de sostener la imposible tensión entre hospitalidad-hostilidad sin por eso apelar, nuevamente en clave schmittiana, a la pareja amigo-enemigo como único horizonte de la política.

Es la lengua, la nuestra y la del otro, el territorio no siempre entrevisto ni visitado de la genuina hospitalidad, porque ella, siempre, nos permanece íntima pero distante, propia pero otra, amiga pero enigmática. Es aquello irremplazable de la lengua materna[33] de la que hablaba Hanna Arendt que, sin embargo, nos coloca en el deseo del hogar y en la presencia del exilio, la que nos salva porque nos cobija, nos da hospitalidad cuando ya nada nos queda ni nada nos protege de la intemperie, pero es también, como lo ha mostrado insistentemente George Steiner, la que

33. Derrida ha expresado elocuentemente lo que nombra la lengua materna: «¿Qué nombra en efecto la lengua, la lengua llamada materna, la que se lleva consigo, la que nos lleva también del nacimiento a la muerte? ¿No representa el propio hogar que jamás nos abandona? ¿Lo propio o la propiedad, la *fantasía* al menos de propiedad que, lo más cerca posible de nuestro cuerpo, y ahí volvemos siempre, daría lugar al lugar más inalienable, a una especie de hábitat móvil, una vestimenta o una carpa? La llamada lengua materna, ¿no sería una especie de segunda piel que se lleva sobre uno, un propio-hogar móvil? ¿Pero también un propio-hogar inamovible puesto que se desplaza con nosotros?» (Derrida, 2000:92-93).

puede, y lo ha sido recurrentemente, convertirse en vehículo de la barbarie, de formas inauditas de violencia.

Para ir terminando, aunque haya dejado casi todo por la mitad y cargado de interrogaciones que no he resuelto dentro de mí, quisiera, una vez más, citar a Levinas hablándonos del lenguaje:

> *El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al «yo-tú» suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que pierde su franqueza y su sentido y se torna risa o arrullo. El tercero me mira en los ojos del otro: el lenguaje es justicia...* (Levinas, 2001:226).

Que el lenguaje sea justicia es algo que todavía nos debemos los seres humanos; con Levinas, a través de él, recogiendo sus palabras hospitalarias nos acercamos, al menos, a esa frontera en la que se guarda una promesa. Gracias a ustedes por hospedarme en su lectura.

Bibliografía

BLANCHOT, M. (1971) *L'Amitié*. Gallimard. Paris.

DERRIDA, J. (1998a) *Adiós a Emmanuel Levinas*. Editorial Trotta. Madrid.

DERRIDA, J. (1998b) *Políticas de la amistad*. Editorial Trotta. Madrid.

DERRIDA, J. (2000) *De la hospitalidad*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

LEVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme. Salamanca.

LEVINAS, E. (2000) *La huella del otro*. Taurus. México.

LEVINAS, E. (2001) *Totalidad e infinito*. Sígueme. Madrid.

MÉLICH, J. (1998) *Totalitarismo y fecundidad*. Anthropos. Barcelona.

SUCASAS, A. (2001) *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*. Anthropos. Barcelona.

Capítulo 5

Los tejidos de la experiencia

Ricardo Forster

El sentido de «experiencia» en Walter Benjamin

En un párrafo muy conocido y reiteradamente citado, Benjamin dijo aquello de que los hombres que regresaban de las trincheras de la Primera Guerra Mundial carecían de palabras para expresar la experiencia vivida. Que el lenguaje se había quebrado. Que los individuos habían sido expropiados de su propia experiencia. Que aquello que supuestamente habían vivido con una intensidad única, los había dejado mudos, sin palabras, para narrar lo acontecido. Benjamin trabaja esta idea en distintos textos, básicamente en *Experiencia y pobreza* y en *El narrador*.

El narrador es un análisis maravilloso que Benjamin hace sobre el último de los narradores rusos que fue Andrei Leskov; Benjamin establece una relación directa entre la pérdida de experiencia, el vacío del lenguaje y el abandono del arte narrativo. El pasaje histórico del lenguaje narrativo al lenguaje de la información. En el lenguaje de la información esto que Benjamin llamaba, la experiencia se transforma radicalmente. Y se ha pasado a ofrecer un mapa del mundo articulado desde un lenguaje puramente funcional y pragmático. Mientras que en el lenguaje narrativo, todavía se podía escuchar el eco de la experiencia vivida. Lo cierto es que la entrada del hombre en el tiempo del sujeto moderno se hace sacrificando el antiguo concepto de experiencia.

Aquí hago un pequeño desvío por un texto que se llama *Infancia e historia*, de Giorgio Agamben. Agamben, de la mano de Benjamin, a quien incluso cita al comienzo, hace un recorrido, una suerte de camino histórico-filológico para mostrar cómo se ha transformado el núcleo de la experiencia en el pasaje de la Edad Media y el Renacimiento hacia la modernidad. Agamben habla allí de tres formas de la experiencia, que nos van a permitir ver de qué va el análisis benjaminiano de la experiencia.

La experiencia y el sentido común

La primera forma de la experiencia que destaca Agamben ha quedado fuera, ha sido destituida, es lo que en términos de su lenguaje, él denomina la experiencia como sentido común, no como sentido común en la connotación actual de esa frase, sino en una perspectiva mucho más vivencial. El sentido común o la experiencia común o la experiencia como sentido común, remite a la vida, a la particularidad de una existencia, a la posibilidad de volver narrativa a una determinada vida. La acumulación, los años, el paso de la vida se vuelve experiencia. Acá hay una asociación entre experiencia y sabiduría. La idea de ese hombre anciano que guarda en su lenguaje y en su memoria lo vivido por él pero que, a su vez, le fue transmitido por otro y que el anciano le transmite a su propia comunidad. El lenguaje de la narración, dice Agamben recuperando a Benjamin, es el lenguaje de aquellos que alrededor del fuego contaban historias. En esas historias que guardaban sus rasgos de fábula, que guardaban la posibilidad de ofrecer parábolas de la existencia, enseñanzas, lo que se ponía en evidencia es que la experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente, frágil y cuya transmisión no está garantizada pero que hace de la narración el vehículo indispensable para que generación tras generación puedan ir recuperando y escuchando las palabras que se guardan en el tesoro de la experiencia.

Benjamin nos transmite un pequeño relato que le permite ejemplificar lo que está planteando y su modo de concebir la experiencia. Cuando el anciano estaba al borde de la muerte reúne a sus

hijos y les dice que hay un tesoro escondido en un lugar del campo que rodeaba la casa. Al morir el padre, los hijos cavan, mejoran la tierra, trabajan la tierra, pero nunca encuentran el tesoro. Lo que guardaba la palabra del padre, dice Benjamin, era la experiencia de la laboriosidad. En esa narración, de algún modo se guarda ese gesto de la trasmisión, ese mecanismo a través del cual la vida vivida, la vida particular, muchas veces intransferible puede convertirse en enseñanza para otros. Pero esa enseñanza no tiene ninguna garantía, ninguna posibilidad de universalizarse como algo que siempre se volverá a repetir, sino que es hija de lo particular, de lo contingente, de esas vicisitudes de la vida. Por eso para Benjamin, y para Agamben, en este caso la máxima, la fábula, esas formas narrativas, son el lugar de la experiencia. E incluso Agamben, dice que el límite de la experiencia, de toda experiencia pensada como sentido común es la muerte. Y cita un texto de quien, para Agamben, es el último de aquellos que pudo transmitir una experiencia. Y ese personaje que lo hace juntando el arte narrativo con el lenguaje filosófico, fue Montaigne. Cuenta Montaigne que un día estando en el campo, en una pequeña senda, un primo suyo que venía velozmente en un caballo gigantesco lo pasó por encima y que él se sintió morir. Efectivamente no se murió, sino no hubiera contado la historia. Allí Montaigne relata ese pasaje entre la muerte y la vida. Ese momento en el que no sabe que está vivo pero tampoco que está muerto. Recuerda lo que no se puede recordar, el umbral de la vida y la muerte. Y le dedica páginas enteras a describir esa sensación extraña de morirse y no morirse, de haber tocado el lado de la muerte pero de haber quedado del lado de la vida. En ese relato, dice Agamben, se guarda la idea de la experiencia como aquello que portamos, como aquello intransferible de alguna manera. Pero también señala la muerte como límite porque la muerte es lo insondable, lo no pronunciable de la experiencia. Pero lo que hace valiosa la propia experiencia, de la misma forma que hace valioso al lenguaje es su dimensión impronunciable. La experiencia no es aquello que agota el sentido, no es aquello que se vuelve ley, sino que es aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana. Es esencialmente, la narración de la fragilidad humana. Este es el primer modo que usa Agamben para definir la experiencia, pero es también la posibilidad de decir algo,

aquello que le acontece a un individuo y poder convertirlo en materia lingüística. El problema, dice Agamben, no es que en la sociedad contemporánea hayan dejado de sucedernos cosas. Es más, nos suceden muchas mas cosas desde el momento que salimos de nuestra casa por la mañana al momento que regresamos, que las que podían sucederle a un individuo de siglos anteriores en toda su vida. Y sin embargo, aunque nos suceden multitud de cosas, carecemos de lenguaje, de ese mecanismo radical de la experiencia narrativa, para dar cuenta de aquello que nos está sucediendo. Literalmente, vivimos azorados por aquello que nos acontece sin poderlo poner en palabras. Estamos sobreexcedidos, porque nuestra experiencia nos ha sido expropiada. Carecemos del lenguaje que pueda dar cuenta de esas experiencias imposibles, que alcance una función narrativa, inteligible, que sea capaz de explicar la experiencia brutal de cualquiera de los individuos que integran esta sociedad. De la misma manera que podríamos decir de aquel que se enfrenta a la proliferación metastásica de la información, que carece de posibilidades de hacer algo creador, con esa especia de huracán de la información que nos deja mudos.

La experiencia como sensibilidad

El segundo momento de la experiencia que también va a quebrarse es el que tiene relación directa con la sensibilidad. Cuando yo digo experiencia puedo decir, por un lado, sentido común, la experiencia de la vida, «peinar canas», pasarle lustre al estaño. Esa idea de una vida que se conjuga en palabras, porque tiene algo que decir, pero es absolutamente particular.

La otra forma de experiencia que dominó el conocimiento del mundo hasta el siglo XVII fue la experiencia ligada a los sentidos. Yo hago experiencia de esta mesa tocándola o viéndola. El cuerpo como portador de un saber que a través de los sentidos describe el orden del mundo. Esa forma de la experiencia, que era una forma clave en el ordenamiento, en el conocimiento de la naturaleza, sin la cual toda la física de Aristóteles hasta el siglo XVI no hubiera existido, se quiebra en mil pedazos cuando se produce lo que se llama la revolución científica de la modernidad. El advenimiento

de un lenguaje matemático que reduce la experiencia sensible a error a la hora de formular leyes científicas respecto a la naturaleza. La ciencia de la naturaleza, desde Galileo en adelante, dice todo lo contrario a lo que los sentidos nos dicen del mundo. Cualquiera que recuerde sus clases de física de la escuela secundaria y la física del movimiento de los cuerpos y las primeras formulaciones galileanas hasta la física experimental newtoniana, recordará que el lenguaje de las ciencias naturales es el lenguaje matemático. Y que el lenguaje matemático no es el lenguaje del cuerpo, no es el lenguaje de los sentidos. Si no que la teoría se adelanta a aquello que vemos del mundo. La teoría formula las «condiciones de posibilidad». Por lo tanto, el cuerpo ya no ocupa ningún lugar a la hora de fijar las condiciones del conocimiento. El cuerpo es el lugar del error. Si quisiéramos construir una física del cuerpo, seguiríamos pensando en términos de una física de raíz aristotélica. Mientras la física moderna está más próxima al platonismo. Trabaja con teorías abstractas, con un lenguaje que ha depurado la diversidad del mundo para ordenar a esa diversidad en el interior de un modo abstracto conceptual, axiomático de concebir la naturaleza. La ley es universal y necesaria. Esto va directamente ligado a la construcción del fenómeno, a la construcción del conocimiento.

La segunda definición de experiencia guarda una enorme connotación. Es la destitución de la sensibilidad como un vehículo de conocimiento del mundo. La primera forma de experiencia es también la destitución de la imaginación como un modo genuino de conocer el mundo.

La experiencia y el experimento

Y la tercera forma de experiencia es el experimento, la creación de las condiciones de posibilidad, la formulación teórica, la reducción matemática de la diversidad del mundo, el dominio del lenguaje de la ciencia. Cuando hablamos de método experimental no hablamos de lo que yo experimento como cuerpo, como sensibilidad o como sujeto de la imaginación. Hablamos de lo que yo construyo teóricamente, hablamos de la representación, del proyecto de la matematización del mundo. Hablamos

de la construcción de la ley científica como necesaria y universal. Por lo tanto hay un desplazamiento de la primera forma de experiencia que se devora, literalmente, la particularidad de la narración, de eso que se guarda, por un lado, en lo que experimento del mundo a través de mi sensibilidad y de lo que producen mi imaginación y mi fantasía como facultades del conocimiento, a la expropiación del cuerpo y de esas dos facultades del alma que serán desplazadas hacia el reino del error y las fantasmagorías; y con la llegada de la construcción cartesiana kantiana que termina de darle forma a mi representación del mundo: a la idea del sujeto y a la idea del objeto, ese desplazamiento se completa en toda su dimensión.

El lenguaje es, a partir de este giro, el instrumento que ordena las cosas del mundo. Fíjense que acá hay una relación directa. Por supuesto que cuando Max Weber habla de desencantamiento del mundo, habla de una racionalidad con arreglo a fines. O cuando a principios del siglo XX, se debate en torno al concepto de vivencia y de experiencia, lo que se hace es justamente oponer a ese concepto de experiencia dominante, de matriz lógico matemática, la idea de una supuesta y auténtica experiencia, lo que sería la vivencia más profunda del individuo respecto al sentido de la vida. Por supuesto que Benjamin, y no solo Benjamin, saben que la búsqueda de una auténtica experiencia ha concluido. Es imposible recuperar la autenticidad perdida. El concepto de autenticidad, que será trabajado entre otros por Dilthey y Heidegger, supone que frente a la intelectualización del mundo —esta sería la otra palabra que Weber utiliza para pensar el dominio de la experiencia en un sentido racional burocrático— le impide al hombre descubrirse como mundo y como vivencia. Y que hay que dejar que lo verdadero, lo autentico, la vivencia se exprese contra el dominio de la intelectualización. Benjamin dirá que la modernidad, la mercancía, el desarrollo del capitalismo impide que la experiencia pueda recuperarse como forma autentica. Eso es una suerte de búsqueda mítico-arcaica que en realidad se ha convertido en un lenguaje que en términos políticos es puro reaccionarismo. En el sentido en que ese lenguaje terminará de alimentar el dispositivo de los fascismos en el siglo XX, que al mismo tiempo que formulan una estetización de la política y una

apropiación de las tecnologías de la modernidad, apelan a las esencias perdidas, a la autenticidad, a esa experiencia expropiada por la intelectualización del mundo. Benjamin no elige el camino neo romántico, reducible a una suerte de re mitologización que significa volver a recuperar lo irrecuperable. Porque entre otras cosas, la posibilidad de recuperar lo olvidado, no se da del lado de una artificialidad llamada autenticidad y vivencia, sino que solo puede darse donde se conjuguen, estallen mutuamente las tres formas de experiencia. En realidad, las tres formas de experiencia, dejan un resto. Ese resto, vuelvo a insistir, no se puede completar, no se lo puede neutralizar a partir de una cartografía racional, pero tampoco se lo puede hacer apelando a una supuesta vivencia espontánea, no conceptual. Ni por la autenticidad que nos remite a la esencia que hemos perdido pero que estaremos en condiciones de recuperar —por eso Benjamin sería un crítico radical de todo concepto de identidad que tanto se utiliza hoy. Porque la identidad es un esencialismo, en última instancia— pero tampoco acepta que la pérdida del arte narrativo sea una condición definitiva de la experiencia del sujeto. El sujeto es un campo de batalla en el que el giro hacia atrás en términos de recuperación de lo perdido solo puede darse como radical experiencia del presente. Y que la más radical de las experiencias del presente es, a su vez, la crítica del modo como la experiencia ha sido reducida a cenizas. Asumir ese pasaje de una experiencia narrativa, de una experiencia de los sentidos a la experiencia como experimento es hacer la historia de la alineación humana. Pero al mismo tiempo, como en el nombre, como en el lenguaje, algo de la unidad perdida se guarda también en la experiencia expropiada del individuo en la sociedad contemporánea. Si queremos ir a buscar huellas, marcas, trazos, restos de esa experiencia perdida tenemos que ir a buscar lo que Benjamin llama las «ensoñaciones», los sueños utópicos, los fragmentos de nostalgia, los deseos de felicidad postergada. Todo aquello que en última instancia se ofrece como una utopía de la reconciliación. Para Benjamin esto no es otra cosa que una petición de principios. La reconciliación no tiene ninguna garantía, la realización utópica carece de toda garantía, la memoria puede desvanecerse de una vez y para siempre. Pero sin el esfuerzo de la rememoración, sin volver a escuchar las narraciones olvidadas, sin auscultar lo no pronunciable del lenguaje, el destino

cierto es la barbarie. Lo único garantizado es la barbarie. Probablemente la barbarie se siga realizando y sigamos perdiendo la oportunidad de recordar aquello que olvidamos. Pero, dice Benjamin, como la historia no es solo y puramente una acumulación necesaria, homogénea y lineal de acontecimientos que nos llevan hacia el futuro; si no que la historia es sorpresa, inquietud, estado de catástrofe, estado de excepción, tal vez sin garantías, ese sujeto desarmado, perdido de sí mismo, expropiado, fragmentado, pueda encontrar en el otro —como diría mucho después Lévinas— una oportunidad.

Walter Benjamin en Moscú: una experiencia para coleccionar

Benjamin entre otras cosas fue un apasionado coleccionista. Coleccionó, entre otros objetos, juguetes infantiles hechos en madera y literatura infantil de los siglos XVIII y XIX. En alguna de sus largas travesías, el objetivo principal era salir a la caza de alguna pieza más de su colección. Es muy interesante un texto publicado mucho tiempo después y póstumamente, que se llama Diario de Moscú, en el que Benjamin relata su experiencia en la Moscú de 1926, a la que viajó detrás de varias cosas. Entre otras, ver qué le pasaba a la patria del socialismo y qué le pasaba también con una mujer (seguirle la pista al sexo femenino sería una de las variantes principales de la flaneurí benjaminiana por la vida y las ciudades). A Rusia y al mundo soviético lo lleva una mujer que se llamaba Asia Lacis, una dramaturga muy cercana a Brecht, y con la que Benjamin tuvo un amor intenso que se inició en Capri, y que encalló malamente en aquel invierno moscovita. Se congeló en Moscú el amor entre ambos. Lo interesante es que en el diario, mientras habla de lo que está viendo, y va descubriendo los síntomas de la disolución del espíritu libertario de la Revolución, va viendo de qué manera las grandes experimentaciones de las vanguardias estéticas en la Rusia del tiempo de lo que se llamó el comunismo de guerra y los años heroicos, las corrientes formalistas, el futurismo ruso, teniendo como emblema principal —pero no solo— a la poética de Maiacovski van entrando en un cono de sombras del que ya no saldrían salvo para dirigirse, como muchos otros, por las

rutas siberianas del Gulag stalinista; va viendo cómo se va disolviendo ese mundo y cómo la sombra ominosa de un nuevo dispositivo totalitario se va desplegando. Pero lo que más le preocupa cuando se están acabando los días en Moscú, es no perder la oportunidad de ir a visitar, en las afueras de la ciudad, algunas de las últimas fábricas donde parece ser que se hacían unos juguetes maravillosos, siguiendo las antiguas técnicas artesanales. En la ciudad donde pasan cosas significativas, le va importando poco lo que pasa allí y va en pos de su objetivo principal que es una muñeca, una vieja pieza del siglo XIX. Tal vez ese espíritu sensible y refinado que fue Benjamin sabía que rescatar para su colección algún juguete especialmente antiguo y raro constituía un genuino gesto de resistencia contra la brutal modernización que se avizoraba en el horizonte soviético. Su experiencia de la Revolución lo llevó por los caminos de un erotismo frustrado y de aquellos objetos que lo remitían a otra historia, como si a través de ellos, de su fallida experiencia, pudiera iluminar la escena contemporánea. Me apresuro a decirles que para Benjamin eran precisamente esos deslizamientos hacia lo supuestamente secundario, hacia los desperdicios anacrónicos, lo que le permitía iluminar mejor el discurrir de una época.

La experiencia del niño y de la infancia. La experiencia de la lectura

Para Benjamin, el niño es el portador de una perspectiva antiburguesa del mundo. Cuando Benjamin habla del niño tenemos que hacer el esfuerzo enorme, y que al mismo tiempo resulta iluminador, de desprendernos de la imagen contemporánea del niño, que probablemente sea el que más ha sufrido en la sociedad actual la forma más sistemática de expropiación de la subjetividad. El niño contemporáneo hace mucho tiempo que está dejando de ser niño, su infancia le ha sido expropiada. Hoy, probablemente, el ejército más importante de consumidores sean los niños. Y el lenguaje publicitario y mediático y la brutalidad del consumismo los tengan como principal sujeto-objeto de destino. Desde esta perspectiva resulta interesante e iluminador ver de qué manera Benjamin piensa la infancia como portadora de una temporalidad otra, de un

modo de ver el mundo distinto. Incluso el concepto de utilidad, en el niño, funciona de una manera diferente, dice Benjamin, a lo que es el concepto de utilidad en el reino de los adultos. Para el niño, las cosas no son parte de una cadena de montaje, no ocupan un lugar en los recursos funcionales de un sistema, sino que cada cosa adquiere vida, lenguaje propio, significación, son portadoras de una magia, de una luz, incluso de un aura[34]. En Benjamin, la niñez debe ser comprendida desde la perspectiva que nos ofrece el modo infantil de caminar. Dice que los niños caminan desacompasadamente, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única[35]. Realizan cada movimiento como si fuera el que les abre la puerta de un nuevo mundo. Es como la

34. «Advertir el aura de una cosa significa dotarla de la capacidad de mirar» (Benjamin, 1970:120) En esta breve frase se encierra, quizás, todo el programa desplegado por Benjamin, eso que Susan Buck-Morss denomina «la dialéctica de la mirada», una dialéctica que, a diferencia de la hegeliana, no hace pie en el sujeto, en su representación del mundo de los objetos, si no que le confiere a la cosa una dimensión inaugural, determinante. La experiencia, siguiendo esta pista, se expresa allí donde algo falla en el sujeto de la representación que, en y a través de esa falla-grieta, deja que la cosa diga lo que guarda alterando la percepción y el orden de verdad del sujeto. De aquí también es posible derivar hacia la cuestión de la alteridad y del otro en el pensamiento de Benjamin: en un punto la cosa constituye la máxima alteridad, aquello que, sin embargo, vuelve posible el encuentro, la proximidad en la lejanía. Estas notas a pie de página no quieren ser un mero juego erudito, un desvío innecesario, son, en el marco de esta clase, los mojones que nos van permitiendo aproximarnos, escuchando a Benjamin, a su huidiza concepción de experiencia. Ojalá ustedes puedan apreciar aquello que para el berlinés constituía un arte y una estrategia, la cita como el asaltante del camino que toma desprevenido al lector. Para ingresar en el complejo cuadro del pensamiento benjaminiano, debemos seguir el consejo que él nos daba a la hora de conocer un lugar: «Un lugar no se conoce hasta no haberlo vivido en el mayor número posible de dimensiones. Para poseer un sitio hay que haber entrado en él desde los cuatro puntos cardinales, e incluso haberlo abandonado en esas mismas direcciones» (Benjamin, 1988:32).

35. Esta imagen benjaminiana es equivalente a aquella otra que traza respecto al caminante de la ciudad, su peculiar modo de recorrer sus calles, de dejarse llevar por la improvisación y el azar para descubrir lo significativo. Es emblemático, en este aspecto, el comienzo de *Infancia en Berlín alrededor de 1900*: «Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errando como el crujir de las ramas secas, y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondanadas del monte. Este arte lo aprendí tarde, cumpliéndose así el sueño del que los laberintos sobre el papel secante de mis cuadernos fueron los primeros rastros» (Benjamin, 1988:15). Sin dudas que este caminar desprovisto de intencionalidad, que se deja llevar por lo azaroso constituye una

relación con los libros, dice Benjamin, porque él hace una asociación directa entre libros y niñez. La experiencia del genuino lector es siempre la experiencia única y maravillosa de la lectura infantil. La experiencia de la lectura infantil descubre en el libro no lo otro, lo que pertenece al mundo ajeno del escritor, lo que remite a una escena diferenciada de la del niño, si no que expresa aquello que interfiere en la propia vida de quien se sumerge en la dichosa experiencia de la lectura de infancia. El libro es el lugar en el que la vida del niño se expande, el extraño objeto que constituye la verdad de la vida, el entrelazamiento de ficción y realidad. El genuino lector, dice Benjamin, es aquel que encuentra en el mundo proliferación, multiplicidad de sentido, una oportunidad más. Y que lee cada libro como si escondiese un secreto que, en definitiva, lo remite a la tierra mágica de la infancia. Le doy la palabra a Benjamin quien reflexiona sobre este vínculo mágico entre el niño y los libros: «No es que las cosas emerjan de las páginas, al ser contempladas por el niño, sino que este mismo entre en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese mundo pictórico. Ante su libro iluminado, practica el arte de los taoístas consumados; vence el engaño del plano y, por entre tejidos de color y bastidores abigarrados, sale a un escenario donde vive el cuento de hadas» (Benjamin, 1989:73).

Benjamin piensa la experiencia, la infancia, al lector y, en un sentido más amplio, al sujeto, desde esa extraordinaria perspectiva que nos ofrece la afición infantil por la colección de estampillas, que conduce, a esos coleccionistas, como si fueran habitantes de un país solamente conocido por Gulliver, Liliput, a un mundo en miniatura en el que se les muestra el panorama de la totalidad de la vida. La estampilla guarda la forma, las diversidades de esa geografía exótica, aquella de los liliputienses, como si fuera un verdadero país en miniatura. Para un niño, una estampilla es un viaje, la posibilidad, sin salir de su cuarto, de atravesar las regiones más

referencia directa a la idea benjaminiana de experiencia en la medida en que esta remite, como el errar urbano, no hacia lo necesario, lo objetivo, lo racionalizable en términos de una legislación universal, si no a lo que aparece de improviso, a lo inesperado, a aquello que se muestra en su especificidad pero que permite iluminar la trama de una existencia. Quien busca no encuentra, esta podría ser la máxima del caminante; quien se deja llevar por sus pasos tal vez alcance aquello que se esconde entre los vericuetos de la ciudad.

extrañas y fabulosas, la de ir más allá de lo dado, la de romper los estrechos marcos de una experiencia formateada previamente, regulada por la ley y por lo decible del lenguaje, abriéndolo hacia eso que queda del otro lado del umbral, en esa zona donde lo pronunciable deja su lugar a lo impronunciable, donde el mundo se vuelve territorio abierto, plural y cargado de una diversidad irreductible al trabajo unificador del concepto. Para el niño, un nombre impreso en una estampilla, una figura entrevista con una lupa constituye un universo[36]. En esa mirada el niño opera, por un lado desacompasadamente, en el sentido de que no establece una relación con el mundo precedida por el trabajo objetivante del concepto ni acepta que aquello que llamamos mundo pueda ser reducido a un lenguaje matemático si no, por el contrario, establece una relación entre el lenguaje y las cosas en la que se regresa, si ustedes quieren, al contenido narrativo de la experiencia, en la que ésta no fija las condiciones de un conocimiento objetivo si no que se entrama con las cosas sin ejercer una reducción empírica[37]; pero también, ese caminar desacompasado supone, en términos metafóricos, una determinada concepción del tiempo y del espacio, el soporte material de lo que luego sería una crítica más radical del historicismo. Recuerden ustedes que una de las críticas centrales de Benjamin a la ideología del progreso, a lo que él denomina la perspectiva historicista, es la concepción lineal y homogénea del tiempo, como tiempo vacío. El tiempo del Progreso, dice Benjamin, es como una línea vacía, donde todo ocupa un lugar en la lógica pragmatista del despliegue de una determinada concepción del mundo. El progreso se traga la diversidad y la diferencia y

36. No me resisto a citarles al propio Benjamin que dice lo siguiente: «Las estampillas son las tarjetas de visita que las grandes naciones dejan en la pieza de los niños. Transformado en Gulliver, el niño viaja a través de los países y pueblos de sus estampillas. La geografía e historia de los liliputienses, toda la ciencia del pequeño pueblo, todos sus números y nombres, le son infundidos en el sueño. Participa en sus negocios, asiste a sus purpúreos mitines, observa la botadura de sus barquitos y celebra los aniversarios de sus testas coronadas, entronizadas detrás de los zarzales» (1987:99).

37. Resulta imprescindible, para entender la idea benjaminiana de experiencia, saber diferenciar sus contenidos narrativos, su relación con el sentido común, con la travesía de la vida y sus diversidades no reducibles a universalidad, de aquello que la transforma en conocimiento empírico, en esa función del lenguaje científico de crear las condiciones formales que reducen la multiplicidad del mundo de las cosas, de lo viviente, a objetividad, a aquello que vuelve posible la transformación de la experiencia en experimento.

la convierte en una suerte de puré de papas homogéneo. En cambio, para el niño, cada cosa, cada juguete, cada estampilla, cada libro, cada hormiguita que se le puede cruzar por el camino guarda la posibilidad de un mundo en estado de promesa[38]. Y, por el otro lado, el modo desacompasado de caminar es la expresión de un tiempo que no opera lineal y homogéneamente en una sucesión causal, sino que el tiempo está lleno de dislocaciones, de rupturas, de mutaciones sorprendentes, de giros inesperados. Para Benjamin, el niño encarna algo de lo que se guarda en la temporalidad del mesianismo judío. Para la temporalidad del mesianismo judío, la historia es portadora no de formas necesarias y causales, de eslabonamientos que van ordenando progresivamente el discurrir de las épocas, sino que la promesa mesiánica tiene que ver con la interrupción, la ruptura, la posibilidad de desarticular esa continuidad del tiempo. Desde este lugar, uno puede pensar que para Benjamin la niñez esconde una cantidad de elementos que nos permiten pensar el orden de las cosas, pensar una época, pensar aquello que va instituyendo y destituyendo modos de la subjetividad.

En la reflexión alrededor de la experiencia de la infancia podemos, quizás, diría Benjamin, encontrar el modo de percibir el sentido de una época, podemos hurgar por las esenciales mutaciones que se han ido operando en la travesía del sujeto moderno, podemos comprender, tal vez mejor, lo que significa la pérdida de ese otro de uno mismo, esa presencia que se vuelve ausencia de la alteridad del mundo, allí donde la infancia queda vacía de sí misma y en la que los últimos restos de una experiencia genuina se debaten por no transformarse en formas cosificadas de la subjetividad, allí donde esta ha sido capturada por los engranajes del mercado y,

Los remito, para profundizar en este proceso de metamorfosis que se opera en el interior de la modernidad, y fundamentalmente en la expansión de su núcleo científico, al libro de Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, sobre todo a ese espléndido primer capítulo en el que revisa, con precisión erudita y espíritu crítico, el sentido y las consecuencias de esas transformaciones que, entre otras cosas, le quitaron toda legitimidad al sentido común y a la experiencia sensible, la que nace de los órganos corporales, a la hora de fijar un conocimiento genuino, aquel que se funda en los principios regulativos de la episteme moderna.

38. «Goethe dijo —si no me equivoco— de Lichtenberg que en cada uno de sus chistes se ocultaba un problema; lo mismo puede decirse del juego infantil: donde juegan los niños se halla enterrado un secreto» (Benjamin, 1989:127).

fundamentalmente, donde la experiencia ha sido reducida a cartografía previamente establecida que aniquila la esencia del viaje, aquél que se emprendía dejándose llevar por la pura aventura y sus múltiples posibilidades[39]. No hay que perder de vista la propia biografía de Benjamin, que provenía de una familia judía berlinesa y su padre era un anticuario muy importante de finales del siglo XIX. La casa de Benjamin era un museo. Para un niño, andar por esas habitaciones, era andar entre medio de objetos deslumbrantes, auráticos, intocables, uno tenía que andar en silencio. Nunca podía apropiarse plenamente de eso que estaba a su alrededor porque era demasiado apreciado, como si, en su casa, el sentido de la pieza única contuviera la dialéctica de lo soñado y de lo inalcanzable, de lo más próximo y de lo más lejano (cuando, en años posteriores, Benjamin busque una referencia para pensar las transformaciones de la experiencia en el hombre moderno, regresará a esa escena de infancia, à esa dialéctica de presencia y ausencia, de aquello que al mostrarse se sustrae). «Mi casa era y no era mi casa. Estaba yo allí y veía lo que estaba delante de mí, pero que se me sustraía volviéndose inalcanzable, como esas experiencias irrrepetibles que se guardan en los antiguos cuentos». La experiencia de la infancia en Benjamin, la experiencia con los objetos, con las obras de arte, con las piezas únicas de una colección van a determinar una parte fundamental de su sensibilidad, de su modo de ver el mundo. En el sentido de que allí hay algo, en el comienzo, que va a dejar una marca en su manera de ver una cultura, como si la trama de una vida hubiera que ir a buscarla siguiendo las marcas dejadas por las huellas que remiten a la experiencia sustraída de la infancia, ese núcleo que, con el transcurrir de la existencia, se irá disolviendo

39. «[Benjamin] asumió también la infancia como alegoría de un proyecto de destrucción de la subjetividad y de la realidad burguesa (...). El mundo de los niños aparece (...) como el reino donde la "maldición de ser útiles" podría suspenderse, dada la marginalidad —si no la total irrelevancia— que les corresponde en el sistema productivo de los adultos. De aquí proviene la casi programática resistencia de Benjamin a "crecer", el querer quedarse del lado de las hadas y de los niños antes que del lado de los filisteos, de los adultos que crecieron de manera equivocada» (Schiavoni, 1989:11-17).

mientras lo que emerge como marca decisiva del sujeto será la máquina generadora de deseos que constituye el universo de las mercancías[40].

Esa transformación de los objetos en mercancías supone su constante aniquilación, su reducción a mera cosa, del mismo modo que el sujeto, atrapado por la luminosidad fetichista que emana de esos objetos, perderá su capacidad de hacer experiencia, extraviando, en ese proceso, las huellas que remitían a su infancia. De aquí deriva una de las líneas para abordar el concepto benjaminiano de experiencia, precisamente allí donde se articula aquello que estaba en la trama de la racionalidad moderna y que, si seguimos la interpretación que hace Giorgio Agamben en Infancia e historia, supone el desplazamiento de la antigua concepción de la experiencia ligada al sentido común y a las formas narrativas de la fábula y la máxima propias de los tiempos medievales y renacentistas hasta cerrarse en la figura de Montaigne, y la entronización, luego de desactivar también el lado cognitivo de la experiencia sensible, de la experiencia como experimentum, como un lenguaje articulado

40. En *Infancia en Berlín hacia 1900* hay un texto que se llama «Juego de letras» en el que Benjamin despliega con maestría y belleza poética esa relación esencial y truncada con la infancia, esa trama secreta que alimenta nuestras nostalgias y que sostiene, en gran medida, el andamiaje de la experiencia, de aquella que escapa a su formalización, que elude su transformación en experimento en el preciso instante en que abre una fisura en el bloque de la subjetividad burguesa: «Jamás podremos rescatar del todo lo que olvidamos. Quizás esté bien así. El choque que produciría recuperarlo sería tan destructor que al instante deberíamos dejar de comprender nuestra nostalgia. De otra manera la comprendemos, y tanto mejor, cuanto más profundo yace en nosotros lo olvidado. Del mismo modo que la palabra perdida, que acaba de huir de nuestros labios, nos infundiría la elocuencia de Demóstenes, así lo olvidado nos parece pesar por toda la vida vivida que nos promete. Lo que hace molesto y grávido lo olvidado tal vez no sea sino un resto de costumbres perdidas que nos resultan difíciles de recuperar. Quizás sea la mezcla con el polvo de nuestras moradas derrumbadas lo que constituye el secreto por el que pervive. Como quiera que sea, para cada cual existen cosas que forman en él costumbres, unas más duraderas que otras. Por medio de ellas se van desarrollando facultades que serán condicionantes de su existencia. Para la mía propia lo fueron leer y escribir, y por eso, nada de lo que me ocupaba en mis años mozos evoca mayor nostalgia que el juego de letras. Contenía, en pequeñas tablillas, unos caracteres que eran más menudos y también más femeninos que las impresas. Se colocaban, gráciles, sobre un pequeño atril inclinado, cada uno perfecto, y fijado uno tras otro por las reglas de su Orden, cual es la palabra a la que pertenecían por ser esta su patrón. Me admiraba cómo podía existir tanta sencillez unida a tan grande majestuosidad. Era un estado de gracia. Y mi mano derecha que, obediente, lo buscaba con empeño, no lo encontraba.

matemáticamente que reduce la particularidad a un caso y que proyecta lo necesario y universal como metáfora última de la travesía del sujeto en la época inaugurada por Descartes y Galileo. En Benjamin el concepto de experiencia será abordado desde sus fallas, será pensado como ese punto de fuga que hace resistencia al dominio de la racionalidad con arreglo a fines; su perspectiva es la de lo impronunciable en lo pronunciable, la de un más allá del límite en lo limitado, lo no conceptual del concepto, aquello que de la cosa se le sustrae al sujeto y que, sin embargo, lo atraviesa. Por eso, para él, será fundamental reintroducir la cuestión del lenguaje en la experiencia, entendiendo aquí lenguaje no como una máquina conceptual, como legislación matematizante, como límite establecido en el orden del mundo objetivo, si no, apelando a la crítica que Hamann le hacia en su tiempo a Kant, de ahí su señalamiento de que la «gran corrección a emprender sobre la experiencia unilateral matemático-mecánica, solo puede realizarse mediante la referencia del conocimiento al lenguaje, como ya Hamann lo intentara en tiempos de Kant» (Benjamin, 1991:84). Y el lenguaje, del que nos habla Benjamin, es aquel que habita la falla, que se mueve en el contacto extraño y decisivo con lo real del mundo, el que descubre sus límites no por la prohibición del concepto si no por lo irreductible de las cosas. Lenguaje del umbral, que sabe que del otro lado se guarda el secreto de la vida. Para profundizar en esta idea leamos lo que dice nuevamente Benjamin: «La convicción que me guía en mis tentativas literarias... es que cada verdad tiene su sitio, su palacio ancestral, en el lenguaje, que este palacio se construyó con los más antiguos logoi, y que, comparada con una verdad así

Tuvo que quedarse fuera, como el portero que debe dejar pasar a los elegidos. De esta manera su trato con las letras estaba lleno de resignación. La nostalgia que despierta en mí demuestra cuán estrechamente ligado estaba a mi infancia. Lo que busco realmente es ella misma, toda la infancia, tal y como sabía manejarla la mano que colocaba las letras en el atril, donde se enlazaban las unas con las otras. La mano aún puede soñar el manejo, pero nunca podrá despertar para realizarlo realmente. Así, más de uno soñará en cómo aprendió a andar. Pero no le sirve de nada. Ahora sabe andar, pero nunca jamás volverá a aprenderlo» (Benjamin, 1990:76-77). Este fragmento habla por sí solo, y me parece que en el contexto de esta clase permite vislumbrar las relaciones directas que Benjamin estableció entre su concepción de la experiencia, la cuestión del pasado, de aquello que regresa en la gramática de la nostalgia con el arte de aprender recuperando ese material que se guarda en lo más profundo de la memoria y que habita la materia huidiza de los sueños.

fundamentada, la percepción de la ciencia permanecerá inferior mientras, por así decirlo, irá pasando como nómada de aquí para allá por el terreno del lenguaje, convencida de que este consiste en signos, una convicción que origina la arbitrariedad irresponsable de su terminología» (Benjamin, 1991:65-66).

El niño, la lectura y la redención

Siguiendo con la relación que el niño establece con las cosas y su transformación en una colección, me parece oportuno mostrarles cómo allí vemos aflorar la concepción filosófico-política de Benjamin asociada, por un lado, a ese recuerdo de infancia y, por el otro, al universo discursivo de la teología. Me explico mejor: la palabra revolución, para seguir por esta línea, en realidad está significada por una palabra de tradición teológica y cuya raíz es bíblica, y que proviene del pacto establecido por el pueblo del libro y Dios, esa palabra de la que se apropiará Benjamin, es la palabra redención. La palabra redención está allí como uno de los puntos clave para entender su propia interpretación de la historia. ¿Pero por qué destaco esta palabra y la vinculo al niño? ¿Y por qué la palabra redención está vinculada también al coleccionista? Benjamin dice que casi todos los niños guardan, a veces en términos efectivos, duraderos, otras más fugaces, el espíritu del coleccionista[41]. O que el coleccionista lleva en su interior la nostalgia por el niño que ha dejado de ser, esa reminiscencia de una experiencia única, particular con el reino multívoco de las cosas. El niño es un coleccionista en potencia. ¿Qué define al coleccionista?

41. Les regalo otra preciosa cita de Benjamin: «Niño desordenado. Cada piedra que se encuentra, cada flor arrancada y cada mariposa capturada son ya, para él, el inicio de una colección, y todo cuanto posee constituye una colección sola y única. En él revela esta pasión su verdadero rostro, esa severa mirada india que sigue ardiendo en los anticuarios, investigadores y bibliófilos, solo que con un brillo turbio y maniático. No bien ha entrado en la vida, es ya un cazador. Da caza a los espíritus cuyo rostro husmea en las cosas; entre espíritus y cosas se le van años en los que su campo visual queda libre de seres humanos. Le ocurre como en los sueños: no conoce nada duradero, todo le sucede, según él, le sobrevive, le sorprende. Sus años de nomadismo son horas en la selva del sueño. De allí arrastra la presa hasta su casa para limpiarla, conservarla, desencantarla» (Benjamin, 1991:55).

Es aquel que salva a un objeto de ser convertido en mero valor de cambio o en mero valor de uso. Rescata al objeto de su obsolescencia, de ser consumido, gastado, arrojado, miembro de una serie más, devorado entre las fauces del mercado y de la proliferación de objetos que se suceden infinitamente. Y lo coloca en un lugar único, lo redime; al redimirlo, lo está nombrando. Voy a volver, si puedo y me alcanza el tiempo de la clase, sobre esta cuestión, porque aquí Benjamin establece una relación entre el lenguaje originario, el lenguaje de Adán, el lenguaje donado por Dios en el paraíso al primer hombre, el modo del discurrir de la infancia y su relación con las cosas y la redención que opera el coleccionista al rescatar un objeto del mercado y literalmente salvarlo en el interior de su colección.

En esta suerte de relación, nos encontramos con algo completamente diferente a cómo la modernidad ilustrada concibió el vínculo entre infancia y adultez. En un texto muy famoso, y desde todo punto de vista clave de la tradición de la filosofía moderna, que se llama «Qué es la ilustración», de Kant, en la que éste respondía a una encuesta formulada por un periódico de la época. Es un texto de 1784. Cinco años antes de la Revolución Francesa, Kant dice cosas bien significativas. Entre otras cosas, Kant utiliza la metáfora de la infancia y de la adultez para señalar el pasaje de un individuo no ilustrado a un individuo ilustrado. Los seres humanos que prefieren permanecer en minoría de edad, son aquellos que no han pasado a la adultez de la autoconciencia reflexiva, en tanto portadores de un uso crítico de su propio entendimiento. Ser adulto, dice Kant, es ser autónomo. Ser adulto es poder atravesar con los ojos de la razón crítica, las certezas. Ser dueños de las propias decisiones, no depender heterónomamente de ningún poder exterior: sea el padre, el cura, el médico, quien fuera. Después utiliza dos categorías un poco complejas: las de uso privado y uso público de la razón. Lo que me interesa mostrar es cómo en las metáforas ilustradas del siglo XVIII, la infancia es un lugar vacío, el lugar de la incoherencia, de la heteronomía, de la irreflexividad. El individuo infantil no puede ser portador de su propia capacidad crítica. Apela justamente a lo contrario de lo que está pensado Benjamin. Para Benjamin, el lugar del adulto es un lugar signado por el olvido, por pérdidas recurrentes, por la destitución radical de aquellas relaciones que el niño establecía con el reino de los objetos a través del lenguaje, relaciones que todavía palpitaban intensamente en la infancia y que constituirán la materia prima de una experiencia que luego se irá disolviendo en el mundo adulto. La posibilidad de regresar al lenguaje del niño, la posibilidad de volver a preguntar por el origen de la lengua y del nombre, es una manera de interpretar críticamente aquello que le ha sucedido a la subjetividad. Para Benjamin, a diferencia de Kant, el adulto se distancia pero en ese distanciamiento, lejos de operar la construcción de una disponibilidad crítica, de un dispositivo de redención de sí mismo y del mundo, lo que hace es caer bajo las nuevas formas fantasmagóricas que son los dispositivos racional-técnicos, el mundo de la mercancía, las formas de la escisión. Esto no significa que para Benjamin la niñez sea un lugar bucólico, maravilloso y entrañable. La niñez también es el lugar del terror, de la oscuridad, allí donde parece reinar amenazante lo Real. En todo caso la niñez es aquel lugar donde podemos recoger aquellas marcas que nos permiten seguir huellas que, quizás, iluminen el derrotero del adulto, la trama profunda de una vida. No en el sentido en que Benjamin estaría persiguiendo una auscultación psicoanalítica de la niñez, no se trata de esto. La pesquisa benjaminiana apunta a otras cosas, aunque se vincula, por supuesto que sí con algunos temas del psicoanálisis. Benjamin ha leído a Freud, aunque no se sentía muy a gusto con ciertas interpretaciones freudianas. Benjamin era un lector apasionado —entre otras cosas coleccionaba libros escritos para niños y tenía una especial predilección por aquellos libros escritos por escritores o escritoras que hubieran tenido algún tipo de daño psíquico—. Coleccionaba libros escritos por locos. Ustedes saben que el coleccionista necesita construir un nicho muy particular. Tiene un artículo precioso que se llama «Desembalando la biblioteca», que es un texto que escribió recordando una de sus tantas paradas realizadas en sus múltiples cambios de geografía, allí por los años 30, donde, en un pequeño cuarto hotel, empezaba a desembalar algunas cajas que le habían llegado, que guardaban los libros de su biblioteca[42].

42. En este juego de citas, me parece oportuno volver a algunos comentarios muy perspicaces de Hannah Arendt en *Hombres en tiempo de oscuridad*: «No solo tenía "otros recursos" a su disposición antes del exilio, sino que, tras la fachada del escritor independiente, se daba la vida considerablemente más libre, aunque en constante peligro,

Iba narrando de qué manera cada uno de estos libros lo llevaba a distintas ciudades. Le abría una dimensión del recordar que se asemeja casi a una experiencia rememorativa proustiana, aquello vivido pero olvidado y que se abre en el presente a través de un olor, de un determinado sabor, de una pérdida, de un libro que le devuelve un fragmento de su pasado al que, por supuesto, ya no se puede regresar. Desembalar esos libros para Benjamin era entrar literalmente en ese mundo del pasado pero que ya estaba profundamente atravesado por el modo de leer, por el modo de interpretar y por la sensibilidad propia del presente.

Estas dos figuras, la del niño y la del coleccionista nos permiten pensar el tiempo, pensar el sentido de la historia, pensar la cuestión del lenguaje, pensar la cuestión de aquello que instituye a un sujeto, pensar la cuestión de la memoria y, también, la de la experiencia. Para Benjamin son dos figuras claves para comprender un tiempo histórico.

Bibliografía

ARENDT, H. (2001) *Hombres en tiempo de oscuridad*, Gedisa. Barcelona.

BENJAMIN, W. «Cartas I». En ARENDT, H. (2001) *Hombres en tiempo de oscuridad*, Gedisa. Barcelona.

BENJAMIN, W. (1970) «Sobre algunos temas en Baudelaire». *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Monte Ávila. Caracas.

de un *homme de lettres* cuyo hogar era una biblioteca conseguida con cuidado extremo pero que en modo alguno parecía formada como herramienta de trabajo; constaba de tesoros cuyo valor, como Benjamin repetía a menudo, se demostraba por el hecho de que él no los había leído: en resumen, era una bibliteca garantizada para no ser útil ni estar al servicio de profesión alguna» (Hanna Arendt, 2001:35). Si quisiéramos imaginar una crítica de las lógicas academicistas, de los saberes disciplinantes, la imagen que nos devuelve la bibliteca de Benjamin resulta extraordinariamente significativa; del mismo modo, que constituye una excelente pista para pensar su peculiar idea de la experiencia, no como aquello que establece rigurosamente el camino de un conocimiento científico, cuyos trazos están previamente calculados, si no como un espacio abierto, multívoco y plural. Pensar su biblioteca es acercarnos a la más genuina de las experiencias.

BENJAMIN, W. (1987) *Calle de mano única*. Alfaguara. Madrid.

BENJAMIN, W. (1988) *Diario de Moscú*. Taurus. Madrid.

BENJAMIN, W. (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión. Buenos Aires.

BENJAMIN, W. (1990) *Infancia en Berlín alrededor de 1900*. Alfaguara. Buenos Aires.

BENJAMIN, W. (1991) «Sobre el programa de la filosofía venidera». En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Madrid.

BENJAMIN, W. 2002, *Dirección única*. Alfaguara. Madrid.

SCHIAVONI, G. (1989) «Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la enciclopedia mágica de la infancia». Estudio preliminar. En BENJAMIN, W. (1989), *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Capítulo 6
Fragmentos de experiencia y alteridad
Carlos Skliar

Aclaraciones infructuosas

Como podrán notar apenas iniciada la lectura, no pude escribir un capítulo tradicional o habitual. Ni siquiera fui capaz de cierta prolijidad. Por alguna razón desde que comencé a pensar en este texto sobre experiencia y alteridad, las palabras me desbordaban, no podía contenerlas en apartados, no podía establecer una secuencia, no podía determinar las fronteras entre las ideas, no me era posible separar mis ideas de otras ideas.

Tal vez escribir sobre la alteridad no sea otra cosa que sumergirse en ella, en nuestra propia alteridad y, por lo tanto, el resultado no sea sino fragmentos, esquirlas, retazos, jirones, sensaciones y pensamientos interrumpidos por la presencia de los otros, conocidos y desconocidos, balbuceos dictados quién sabe desde qué lugar de la experiencia y desde qué rostro de la alteridad.

No pude diseñar un capítulo con principio, desarrollo y conclusiones. Pero ¿quién dijo que sólo «eso» es un capítulo? No pude, entonces, pensar en la alteridad como algo a describir. Sin embargo: ¿Quién dijo que la alteridad pueda ser descripta? No pude, por lo tanto, sacar ninguna conclusión. Pero ¿Quién dice que se pueda sacar alguna conclusión acerca de la alteridad? No pude siquiera anticipar lo que vendría. Sin embargo: ¿Es la alteridad algo que pueda anticiparse?

Lo que sé, lo que sí puedo contarles es que estos fragmentos hechos de alteridad se convirtieron en la única posibilidad para escribir acerca de la alteridad. Como si la alteridad huyera de las formas típicas de escritura, como si la alteridad se revelase frente a ciertos substantivos y adjetivos, como si la alteridad, de hecho, *alterase* toda forma conocida, prescriptiva y funcional de la escritura.

Y tal vez la escritura así alterada por la alteridad, no sea sino pura curvatura, pura interrogación, pura provisoriedad, pura inseguridad, alejándose entonces de toda pretensión de saber, escapando de toda altivez, connotando a cada sílaba un «no sé» (un "no sé" de origen y un «no sé», también, como destino), eludiendo toda ilusión de hacer del otro un objeto de reconocimiento, un objeto para el saber sin sabor.

Como una colección caótica de brisas y de vendales, de afirmaciones que contienen en sí mismas negaciones, de dualidades que no son oposiciones sino raras mutiplicidades, de trozos algo filosóficos, poéticos y ensayísticos, este capítulo les propone un lenguaje más próximo a la piel y/o a los huesos, un lenguaje que no puede ordenarse, un lenguaje de alteridad donde muchas voces se ponen en juego, mezcladas, nada polifónicas, más bien afónicas y ya casi sin aliento.

Este capítulo contiene fragmentos de textos míos y textos de otros, puestos en una secuencia no lineal sino más bien disyuntiva: de hecho los fragmentos pueden leerse en cualquier sentido, la lectura puede comenzarse en cualquiera de los apartados, pueden saltearse cualquiera de ellos.

Espero, entonces, una lectura apasionada, para bien o para mal.

I

Para Jacques Derrida la amorosidad tiene que ver con un gesto, con la posibilidad de «agarrárselas» con algo y con alguien. «Agarrárselas», porque eso algo (lo otro), ese alguien (el otro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia.

II

La «amorosidad» aquí, se revela contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación con el otro.

III

Así, la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro.

IV

Es cierto: sería más fácil, mucho más cómodo y más «adecuado» (pero sobre todo violento, terriblemente violento) pensar la alteridad, pensar al otro en términos de maleficio (el otro encarna el mal, el otro siempre es el mal, todo el mal proviene del otro).

V

La amorosidad hacia el otro no puede ser pensada como una definición acerca de la identidad del otro, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con que lo dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su «otra» lengua, «su "otra" cultura», su «otro» cuerpo, su «otro» aprendizaje, su «otra» religión, su «otra» nación.

VI

Una evidencia por demás obvia, por demás nítida y también, en cierto modo, avergonzante: el mismo sistema político que excluye a los otros, no puede ser el mismo sistema político que incluya a esos otros (o que prometa su inclusión).

VII

Se pasan muchísimos años, demasiados años escuchando, hablando, informándonos, opinando, leyendo y escribiendo acerca de los otros «específicos» de la educación (los discapacitados, los pobres, los niños, los que parece que no aprenden, los extranjeros, los gitanos, los bolivianos, las niñas, los jóvenes, y tantos y

tantas otras) como si de eso se tratara toda amorosidad educativa. Sin embargo, tal vez el único recuerdo que nos parece que vale la pena es pensar y sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos.

VIII

Pero acaso: ¿Hace falta un discurso sobre la locura para una relación pedagógica con los «locos»? ¿Es imprescindible saber sobre la sordera para una relación pedagógica con los «sordos»? ¿Se vuelve un prerrequisito un dispositivo técnico sobre la deficiencia mental para una relación pedagógica con los «deficientes mentales»? ¿No podríamos tener una relación pedagógica con la infancia sino sabemos, primero, «todo» lo que hay «saber» sobre ella? ¡He aquí la cuestión!

IX

Dice Foucault (1962) en el libro *Enfermedad Mental y personalidad*: «*Si esta subjetividad del insano es al mismo tiempo vocación y abandono del mundo ¿no es acaso al mundo mismo a quien debemos interrogar acerca del secreto de esta subjetividad enigmática?*».

X

Recuerdo fielmente, brutalmente, tristemente, apasionadamente, a aquella madre a quien le pregunté, serio, prolijo y distante (y siguiendo a rajatabla las pautas de un formulario de una escala de maduración durante mis prácticas de tercer año) si su hijo ya era capaz de dar saltos y de correr. La madre, azorada e indignada, me preguntó si por acaso se trataba de una broma y si todavía no había visto ya a su hijo: un niño con parálisis cerebral, postrado en su silla de ruedas.

XI

Dice Pessoa (2001) en uno de sus más conocidos Aforismos: «*¡Qué tragedia no creer en la perfectibilidad humana! (...) ¡Y qué tragedia creer en ella!*».

XII

También es cierto que sería más fácil, más cómodo (pero muchísimo más violento) pensar la alteridad en términos de *negatividad* (el otro es lo que yo no soy, siempre el otro es aquello que nosotros no somos).

XIIII

Pero: ¿sabemos por acaso qué somos «nosotros»? ¿Tenemos alguna idea, por más pequeña que sea, sobre qué quiere decir «nosotros»? ¿Qué exorcismos, qué sortilegios, qué masacres, qué brujerías realizamos cada vez que pronunciamos ese «nosotros»?

XIV

«Nosotros»: el arma de la lengua y del cuerpo que esgrimimos para, sin amorosidad alguna, defendernos de los otros. ¿En defensa propia?

XV

En cierto modo somos impunes al hablar del otro e inmunes cuando el otro nos habla.

XVI

Recuerdo aquel profesor en la Universidad que siempre comenzaba sus clases preguntando, solemne: «¿Y qué es lo que "ellos" (vale aquí poner el nombre de cualquiera de las alteridades escolares) no saben ni pueden hacer?».

XVII

Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla.

XVIII

Desde luego que sería mucho más fácil, más cómodo y mucho más «profesional» (y muchísimo más violento) si comprendiésemos al otro solo como una temática (el otro se transforma en un tema, siempre es un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas

sino «infancia», no hay sordos sino «sordera», no hay pobres sino «pobreza», «indigencia», «clases populares», «clases bajas», etc.

XIX

Además: así podremos, siempre, sin obstáculos, «festejar» el día del indio, el día de la mujer, la semana de la deficiencia.

XX

En la cultura del Este de la India, más o menos en el 200 a.C., la vida de las personas «malformadas» era regida por las Leyes del Manu. Allí puede leerse que: «*Eunucos y desterrados, personas nacidas ciegas o sordas, el insano, los idiotas, el mudo, así como aquellos deficientes de cualquier órgano (de acción o de sensación) están descalificados para heredar. Pero un hombre que conoce la ley, tiene que proveer a todos ellos, dándoles alimento y vestimenta sin límites, de acuerdo con su necesidad. Desterrados y locos no se podrán casar. Otros (esto es, aquellos malformados) podrán hacerlo*» (Paré, 1987).

XXI

De la China antigua, quizá hacia la misma época, proviene un texto oficial del período Qu'in, que establece: "*Quien mata a un niño sin autorización será punido tatuando al sujeto y obligándolo a realizar trabajos forzados. Sin embargo, cuando un niño recién nacido presenta cosas extrañas en su cuerpo, así como cuando ella está deformada, la muerte no será considerada un crimen*" (Paré, 1987).

XXII

En el libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, comentaba acerca de una noticia que recogí del periódico *El País* de España, acerca de una maestra que cobraba una multa a sus alumnos cada vez que ellos decían una palabra en su propio dialecto (y que la maestra ignoraba). Desde entonces, muchos maestros y maestras, en varias latitudes, me confesaron haber utilizado estrategias más o menos similares.

XXIII

También recuerdo una profesora en la Universidad, que hacia al final de sus clases, que versaban sobre la educación de los sordos,

nos traía el testimonio vivo de sus palabras y sus bibliografías para, de algún modo, confirmarlas: un joven sordo que hablaba perfectamente, de cosas de las cuales no encontrábamos el menor sentido.

XXIV

Durante el censo italiano de 1990, presencié en Roma la siguiente situación: dos asistentes sociales insistiéndole con vehemencia a un mendigo (un mendigo italiano, no un extranjero, no un inmigrante y menos aún un «indocumentado», término que por entonces ni siquiera existía) para que les respondiera de una bendita vez cuál era la dirección de su casa.

XXV

¿Qué es lo normal? ¿Quién dice normal? ¿Y a quién, sino a sí mismo, está mirando?

XXVI

Y una de las posibles respuestas está en el libro *Los Anormales* de Michel Foucault (2001): «*La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para discernir sobre el loco, el enfermo, el pervertido, el animal o el niño escolarizado*».

XXVII

¿Porque parece que todas las relaciones con los otros deben someterse o bien a la lógica del racismo (matar al otro), o bien a la lógica de la tolerancia (soportar al otro, quizá hasta poder matarlo)?

XXVIII

¿Qué se habrá hecho de aquellos niños sobre los cuales alguna vez dijimos que habría que duplicar sí o sí el tiempo de su

escolarización? ¿Dónde estarán aquellos otros sobre los cuales diagnosticamos/pronosticamos/determinamos que no llegarían nunca a alcanzar el pensamiento abstracto? ¿En dónde vivirán aquellos otros a los cuales sugerimos enviar, casi por la fuerza, a un taller laboral? ¿Qué nos dirían si nos vieran en este momento? O mejor: ¿Nos dirigirían su mirada? Y más aún: ¿Nos preguntarían algo? E inclusive: ¿acaso nos reconocerían?

XXIX

Habría que evitar por todos los medios esa confusión tan actual entre el lenguaje de la ética y el lenguaje jurídico. Pues hoy parece que todo pensamiento acerca del otro está atravesado por un infinito entramado de leyes, decretos y reglamentaciones. La ética, entonces, está subordinada a los dictámenes. Como si antes de decir: «me preocupo amorosamente por ti», habría que pensar «si tengo el derecho o bien la obligación de preocuparme amorosamente por alguien».

XXX

Jacques Derrida (2001) escribe en *De la hospitalidad: «La pregunta del otro es una pregunta del otro y una pregunta dirigida al otro. Como si el otro fuera antes que nada aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el otro fuera el ser en cuestión, la pregunta misma del ser en cuestión, o el ser en cuestión de la pregunta»*.

XXXI

Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del otro, cuando lo único que hay es nuestra pregunta acerca de los otros, cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces, hablamos que en verdad hay una *obsesión* y no una preocupación por el otro.

XXXII

Sería mucho más fácil y cómodo (y muchísimo más violento) si entendiésemos la experiencia del otro, como una *experiencia fútil, banal, superflua y describible sin más ni más* (la experiencia del otro puede ser rápidamente comparada a «nuestra» experiencia y, así, reducida y simplificada, siempre reducida y simplificada a «nuestra» experiencia).

XXXIII

Otra vez Jacques Derrida (2001): «*Como si el extranjero fuera aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el extranjero fuera el ser-en-cuestión, la pregunta misma del ser-en-cuestión, el ser-pregunta o el ser-en-cuestión de la pregunta*».

XXXIV

Pregunta tal vez sin respuesta «pedagógica»: ¿Estamos preocupados o más bien obsesionados por el otro en la educación?

XXXV

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: «a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos». Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica.

XXXVI

Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: «a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos». Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica.

XXXVII

«Los monstruos son cosas que aparecen fuera del libro de la naturaleza (ya que, en la mayoría de los casos, constituyen señales de

alguna desgracia que está por ocurrir) como una criatura que nace con solo un brazo, otra que tiene dos cabezas y otros miembros al margen de lo ordinario. Prodigios son cosas que ocurren totalmente contra la naturaleza, como una mujer que de a luz a una serpiente o un perro, o a cualquier otra cosa totalmente opuesta a la naturaleza» (Ambroise Paré, 1987).

XXXVIII

Sería más fácil, mucho más cómodo y más "funcional" (y muchísimo más violento) pensar y sentir al otro como aquello que no tiene, como aquello que le falta (el otro es lo que no tiene y le falta, los otros siempre son lo que no tienen y les falta).

XXXIX

¿Pensar al otro es hacernos, siempre, preguntas acerca del otro, ante la ausencia del otro?

XL

¿Y qué hacer con las preguntas **que son, que vienen** del otro?

XLI

Dice Amos Oz (2005), escritor israelí: «*Hoy, habiendo salido del mal del régimen totalitario, sentimos un enorme respeto por las culturas. Por las diversidades. Por el pluralismo. Conozco algunas personas que están dispuestas a matar a quien no sea pluralista*».

XLII

Por ejemplo, nuestras preguntas acerca del extranjero son: ¿Será que esa lengua que habla es *realmente* una lengua? ¿Será que esa ropa que viste es *efectivamente* ropa? ¿Será que esa religión que profesa es *de verdad* una religión? ¿Será que esa música que escucha es *en efecto* música? Ese «realmente», ese «efectivamente», ese de «verdad», ese «en efecto»: ¿no son marcas de la lengua que consisten en poner en tela de juicio la humanidad del otro? ¿No son marcas que denotan dudas acerca de si el otro es *tan humano* como creemos ser nosotros mismos?

XLIII

Recuerdo una compañera de Universidad que cada vez que un profesor recomendaba leer algunos de los Manuales en boga por entonces (Manual de la deficiencia mental, Manual de psicología evolutiva, Manual de psicología del sordo, Manual de 0 a 6 años) siempre decía: «*Lo primero que voy a hacer, cuando me reciba, será escribir mi propio Manual*».

XLIV

Dice Jean Paul Sartre (1962) en *El Ser y la Nada*: «*Más allá de breves y terroríficas iluminaciones, los hombres mueren sin haber siquiera sospechado lo que era el Otro*».

XLV

El extranjero podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija siquiera la palabra): ¿Por qué ustedes piensan que la única lengua posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes afirman que la única ropa posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes creen que la única religión es la suya? ¿Y porqué quieren hacernos creer que la única música es la que escuchan?

XLVI

El «deficiente» podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija la mirada): ¿Por qué piensan que el único cuerpo posible es el de ustedes? ¿Por qué creen que ese modo de aprender es el único aprendizaje? ¿Por qué suponen que su pronunciación es la única correcta?

XLVII

Sería más fácil, mucho más cómodo y aún más «especializado» (y muchísimo más violento) pensar y sentir al otro siempre como un individuo o como un grupo específico y bien determinado (el otro es otro con un nombre determinado y siempre el mismo nombre: «No podrías ser sino lo que hemos hecho contigo»).

XLVIII

Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas pueda depender, también, de ese acto

sincero y honesto que consiste en acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro.

XLIX

«Se trata de un representante de la gran raza mongólica. Cuando se colocan lado a lado es difícil creer que no se tratan de hijos de los mismos padres. El cabello no es negro como el de los verdaderos mongoles, sino de color castaño, liso y escaso. El rostro es plano, alargado y desprovisto de prominencias. Los cachetes son redondos y extendidos lateralmente. Los ojos están situados oblicuamente y las comisuras internas de los mismos distan entre sí más que lo normal. Los labios son grandes, gruesos y con líneas transversales. La lengua es larga, grande y rugosa. La nariz es pequeña. La piel tiene una tonalidad amarillenta y su elasticidad es escasa» (Down, 1866).

L

¿Y qué significa ese «etcétera» que aparece sistemáticamente en aquellos autores y textos que al mencionar las diferencias, afirman siempre que existen: diferencias de raza, sexo, clase social, edad, religión, etnia, género, generación, *etc.*?

LI

Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros.

LII

Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!

LIII

«Si naciera algún niño monstruoso y no tuviera forma humana, no será bautizado si no nos consultaran. Y, teniendo forma de hombre o mujer, aún con grandes defectos en el cuerpo, se la debe bautizar, estando en peligro como ordinariamente están aquellos que nacen de ese modo. Pero, si representan dos personas con dos cabezas o dos pechos distintos, cada uno será bautizado de por sí, salvo si el prejuicio de la muerte no diera a eso lugar» (Bernardo Abreu, 1726).

LIV

Entonces ¿era eso? ¿Solo eso? Entonces: ¿es que el otro está fuera de mí? ¿Es que el otro es pura negatividad? ¿Es que el otro es aquello que a él le falta? ¿Es que el otro es una temática? ¿Es que el otro es un discurso anterior a una relación? ¿Es que la experiencia del otro es banal si comparada con la nuestra, si asimilada a la nuestra?

LV

Una idea algo altisonante, pero inquietante a la vez: la alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaces de ser.

LVI

Y una idea menos rimbombante, pero tal vez algo más audaz: la alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que *no sabemos*.

LVII

Sin embargo, pensar la alteridad como aquello que no sabemos, no significa que algún día *lo sabremos*. Supone, en cierta medida, *seguir no sabiéndolo* todo el tiempo.

LVIII

Por lo tanto: la alteridad es aquello que no sabremos.

LIX

Y tal vez este breve texto de Blanchot, ya citado en este libro, sea capaz de revelar la inmensidad y la **conciencia** de esa ignorancia: «*Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial; quiero decir que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido en donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía*» (Blanchot, 1971:328-329).

LX

Y quizá el único saber posible consista en saber que nuestro «yo» no se sostiene solo y a solas ni apenas por un segundo.

LXI

Tal vez por eso Imre Kertész (2000) comienza su libro *Yo, otro*, con una frase firme, demoledora: «*El yo es una ficción de la cual apenas somos coautores*».

LXII

¿Y si la alteridad fuera entonces interioridad? ¿Los otros que nos habitan? ¿Una positividad, en tanto que (nos) produce algo? ¿La imposibilidad absoluta de transformarla en una temática, de tematizar al otro? ¿Una experiencia inasimilable, que no es nuestra sino del otro? ¿Una relación sin un dispositivo de racionalidad que le anteceda?

LXIII

Lo que para nosotros tanto «falta» en el otro ¿le hace tanta «falta» al otro?

LXIV

Fernando Pessoa[43] dice: «*nada es, todo se otrea*». Una suerte de estremecimiento escrito, que se vuelve muy parecido al: «*nada es, nada puede ser, sino comienza en el otro*», escrito por Roberto Juarroz[44] mucho tiempo después.

LXV

Una (probable) nota de «campo», tomada de una observación en una escuela cualquiera: *¡Le insistía tanto a esa niña para que fuera aquello que no era! ¡La forzaba todo el tiempo a dejar de ser aquello que era! ¡La obligaba sin más a que fuera aquello que no podía ser! ¡Se ensañaba tanto en que fuera aquello que la niña no quería ser!*

LXVI

Conocí a un niño de 8 años (tal vez era yo mismo) que había sido enviado para un psico-diagnóstico por su maestra, pues se sentaba en el fondo de la clase y desde allí vociferaba, con una voz ronca y cavernosa, palabras irreproducibles. Al cabo de seis sesiones

43. Pessoa, F. (2001) *Aforismos*. Emecé. Buenos Aires.
44. Juarroz, R. (2005) *Poesía Vertical II*. Emecé. Buenos Aires.

y mientras la psicóloga le decía a la madre (que tal vez era mi madre) que estaba todo bien, que no había índices de organicidad y/o alteraciones de inteligencia y/o disturbios emocionales, el niño (quizá yo mismo) quemaba en una estufa una a una todas las revistas puestas en la sala de espera.

LXVII

Me dijeron tantas veces, me dijeron siempre: «Esos gitanos son todos mentirosos, ladrones, machistas y fabuladores». Me dijeron: «Esos sordos tienen problemas de comunicación, son inmaduros intelectual y emocionalmente y, además, agresivos». Me dijeron: «Esos africanos son primitivos, perturbados y exóticos». Me dijeron: «Esos niños son revoltosos, engreídos, irresponsables y violentos». Me dijeron: «Esos indios son desconfiados». Me dijeron: «Esos adultos no aprenden nunca». (Y a este breve texto podríamos llamarlo: «**Sobre la inutilidad y la improcedencia de los adjetivos en la alteridad**»).

LXVIII

En un periódico de Buenos Aires, allá por 1977, me sentí fuertemente atraído por el titular de una noticia que decía lo siguiente: «*Un sordomudo mató a un hombre*». Y les pregunto: ¿Perciben lo que yo percibo? ¿Sienten lo que yo siento? ¿Piensan en lo que estoy pensando?

LXIX

«*La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la instaura al integrar en ella al Yo y al Otro. La situación del cara-a-cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos*» (Levinas, 1997:262).

LXX

La desigualdad de términos entre el Yo y el Otro nada tienen que ver con el discurso, cada vez más frecuente, cada vez más

persistente, de emparentar toda idea de alteridad con la exclusión, la pobreza, la miseria, el analfabetismo, la desolación. No hay equivalencia de términos entre el Yo y el Otro. Desigualdad de términos, entonces: ¡y no desigualdad de condiciones!

LXXI

Una relación de comunión, de empatía, de armonía, idílica, solo es posible entre términos equivalentes. Entre el Yo y el Otro, por lo tanto, habrá una relación que siempre desborda, que siempre excede, que siempre se aleja: una relación de diferencia.

LXXII

La identidad insiste en la fijación, persiste en la detención del otro en un nombre, una palabra, una etiqueta. La diferencia, en cambio, nunca remite a un sujeto, nunca identifica a los seres. La diferencia no se da por el antagonismo entre las cosas existentes y produce siempre un incesante movimiento de diferir.

LXXIII

Escribe Emanuel Lévinas (1997): «*La relación con el ser que funciona como ontología consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresarlo. No es, pues, una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro a lo Mismo*».

LXXIV

Reducir al otro a nosotros supone, por ende, comprenderlo, apresarlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo.

LXXV

«Inclusión»: del latín *in+clausere* = «enclaustrar», «poner en clausura».

LXXVI

Ahora «juguemos» con otra noticia, publicada en un diario de Porto Alegre, Brasil, en mayo de 1996 y cuyo título proponía lo siguiente: «*Esperanza a los deficientes auditivos*». Pues miren ahora el subtítulo de la noticia: «*Ellos tienen poder olfativo, responsabilidad, tranquilidad y precisión, descubre profesor*». Estoy seguro que

perciben lo que percibo, que sienten lo que siento, que piensan lo que estoy pensando.

LXXVII

«*Que cada cosa tenga por lo menos dos*», decía Juarroz. Tal vez esa sea la única definición de alteridad, que le cabe a la alteridad.

LXXVIII

Porque el amor, como dice María Zambrano (2000): «*establece la cadena, la ley de la necesidad. Y el amor también da la noción primera de libertad. Necesidad-libertad son categorías supremas del vivir humano. El amor será mediador entre ellas. En la libertad hará sentir el peso de la necesidad y en la necesidad introducirá la libertad. El amor es siempre trascendente*».

LXXIX

Y para terminar, un párrafo de Nietzsche (2000) que reúne, de una vez, la amorosidad, la alteridad y la verdad: «Nuestro amor por la verdad se conoce más que nada en la manera que tenemos de recibir las "verdades" que "otros" nos ofrecen; entonces dejamos traslucir si realmente amamos la verdad o nos amamos a nosotros mismos».

Bibliografía

Abreu, B. (1726) *Portugual médico ou monarquia médico-lusitano*. Prática, simbólica, ética e política. Joao Antunes. Lisboa.

Blanchot, M. (1971) *L'Amitié*.Galimard. Paris: Galimard.

Derrida, J. (2001) *De la hospitalidad*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

Down, L. (1866) *Observations on ethnic classification of idiots*. London Hospital, Clinical Lecture and Report. London.

Foucault, M. (1961) *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós. Buenos Aires.

Foucault, M. (2001) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México.

KÉRTESZ, I. (2000) *Yo, otro*. El Acantilado. Barcelona.
NIETZSCHE, F. (2000) *Todos los Aforismos*. Leviatán. Buenos Aires.
OZ, A. (2005) «La presencia globalizada del mal». *Revista Ñ*, 112 (III). Buenos Aires.
PARÉ, A. (1987) *Monstruos y prodigios*. Ediciones Siruela. Madrid. (1ª edición 1573)
SARTRE, J. (1962) *El ser y la nada*. Losada. Buenos Aires.
ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza. Madrid.

Capítulo 7

La pedagogía por inventar

Carina Rattero

Epistemologías constipadas

Si todo proceso de transmisión, toda narración, implica un modo de apropiación de la lengua, un movimiento que hace respirar algo del pasado y lo reinventa, observamos que las comprensiones educativas disponibles, inmovilizan sin embargo, un modo de saber, un modo de hacer. Como si el lenguaje y la historia estuvieran cancelados, el conocimiento, la propia subjetividad, se pretenden despojados de las marcas de la experiencia.

Al revelar su anterior encarnación en la vida, la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible, sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del *deber ser*, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de *lo dado*[45]. Sin embargo, al nombrar la educación en términos de trasmisiones fallidas o logradas, así en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas.

45. Hay siempre algo del no sé lo que me pasa, no sé qué decir, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no sé qué puedo hacer que no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Véase Jorge Larrosa en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2006:36).

En la misma lógica, modelo-ejecución; enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica se ordenan linealmente, como si la segunda se definiera en continuidad con la primera, resultando por esto siempre fallida, desviada. Tan diferente, como imprevisible, azarosa, humana... es la trama en que se ofrece y recibe una enseñanza. De este modo, aquello que se revela como afirmación plural y múltiple, la singularidad, aparece como *no adecuación*, se mide como *falla, deficiencia, carencia, fracaso.*

Algunas palabras resuenan en los sentidos habituales de nuestro gastado vocabulario pedagógico: «gestión», «consenso», «inclusión», «diversidad», «respeto», «adaptación»... Sabemos que las palabras no nombran simplemente el mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ver y construir otros mundos.

Toda una imaginería pedagógica vinculada al mundo administrado va diagramando los límites de lo visible, lo programable como posible-viable, la gestión y administración de lo dado. Ideas tan devastadoras como entrañables a la pretensión pedagógica «*la adecuación*» y «*la realidad*» (en el sentido común: «*lo que hay*»/ «lo que las cosas son») construyen un campo semántico que ordena la sujeción del hacer a la lógica proyectual, el ensayo al experimento, reducen la esfera de la política al despliegue de la administración y gestión.

El privilegio de un modo técnico sobre la educación con preeminencia del planeamiento, donde el *proyecto* regula y ordena esa fabricación. Un horizonte discursivo en el que el modelo se impone al acontecimiento, las preguntas son precedidas por sus respuestas y hasta el misterio se considera pasible de decodificación. Gestión de aprendizajes, gestión curricular, *gestión inclusiva*...[46]

Gestión es una palabra urticante. Tal vez, como a tantas, sea preciso inventarle otras historias... «La única profesión que ha quedado en pie es la del gestor de políticas... La política se ha condensado, mimetizado y refugiado en la gestión. Ha adquirido al fin su lenguaje, su filosofía, su noción de realidad, su codificación en

46. Se retoman aquí algunas ideas abordadas en otros textos míos. Ver Carina Rattero (2008).

verdades (...) La gestión de la que hablamos es principalmente un hecho lingüístico. Escuchemos con ese vocablo, que sustituye a la vieja razón, ese adminículo decaído (...) la globalización es un hecho de gestión. ¿Qué significa esa gestión en el terreno de la llamada globalización? Nada que no fuera un intento sobreentendido de proclamar que se abandone la idea de la política como pensamiento y decisión en le seno de una sociedad colectiva e histórica. Despojen a la política de sus afanes criticistas, sus espuelas rechinantes y solo restará la gestión» (*El ojo mocho*, Editorial, 1999).

Los conceptos, las categorías pueden limitar la esfera de lo posible. Si todos somos gestores nos quedamos sin maestros, repartidores de signos, inventores de mundos... Cuando la educación es separada de la esfera de discusión política pública, queda sujeta a la manipulación tecnocrática. Cuando la presencia insoslayable de una subjetividad pretende ser neutralizada, pierde el alma.

Aunque «la acción casi nunca logra su propósito» (Arendt, 1995), desconociendo este principio, al que diario nos enfrentan las contingencias, las pedagogías gerenciales intentan —fracasando siempre— describir y predecir, planificar y fabricar, formatear el imponderable acontecer. Gestionar ¿es timonear? En los sentidos habituales podríamos leer *gestionar* en esta serie, como administración de lo viable ya contenido en la anticipación que programa qué y cómo se administra el despliegue, la concreción de lo previsto. El acontecimiento queda así, en la disposición preexistente del lenguaje.

En las mismas redes de la administración de lo dado, el orden del discurso pedagógico va configurando en torno del *consenso*, un conjunto de acciones planificadas que lo sitúan como idealización de un orden transparentable o como estado final alcanzable. Cercando las voces disonantes, anulando el carácter antagónico y plural de lo social; la situacionalidad y las diferencias van quedando aisladas, o subsumidas en *representaciones totalizadoras*.

Así, se generalizan y abstraen de sus condiciones particulares estrategias y formatos, se codifican etapas, se pautan contenidos básicos, se sueldan de modo atemporal determinados modos de saber y de hacer; dejando fuera de reconocimiento toda otra densidad en la experiencia y el conocimiento.

Pensemos los significados a través de los cuales «*la realidad*» adquiere sentido y puede ser nombrada: práctica, diagnóstico, evaluación, cifras, datos; ilusión de transparencia[47]. De este modo, en la secuencia de cierto determinismo, bajo control técnico, se pretende mostrar unitaria, estable, cognoscible, pura exterioridad objetivable. Pero el lenguaje no discurre solo *acerca de* sino que *forma parte de* esa práctica que nombra. Es el carácter abierto de todo orden social o discursivo lo que nos permite pensar la posibilidad de desarticularlo. El campo pedagógico es un potente productor de realidad. Por lo que es preciso ir analizando aquello que el mismo dispositivo construye como «realidad», lo naturalizado como «verdad» del aprendizaje, del sujeto, de lo que ha sido «probado»...

La pedagogía es también una *invención*. Leguaje hilado que nos invita a otros relatos. La tarea de educar abriga un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones. De modo que podemos ir *ensayando* otros modos de nombrar y contarnos lo que somos...

Es que el lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. Tal vez por esto, la palabra escuchada en estas experiencias, la que se inscribe en los discursos y en los cuerpos, muestra cierta incomodidad. Solicita modos de pensar que no constriñan —a lo dado, el continuismo entre procesos y productos, lo que se nos da como conocido...—; formatos que no que nos resulten limitadores de la pluralidad, que no cerquen las posibilidades de una experiencia.

Es necesario restituirle a la educación, a las palabras con que la nombramos, también su opacidad, sus sin sentidos, sus sombras. Restituir potencialidad política al pensamiento sobre la educación es reconquistar ese lugar en el cual reconocernos, dejar nuestra marca, hacernos partícipes y constructores de lo común. Propongo entonces ir explorando otros modos de hilar nuestro relato pedagógico, también otras palabras: singularidad, lectura, acontecer, imaginación, gestación... Gestionar es también posibilitar... ¿podría ser *gestar*? Una *gesta*, hacer un gesto Un movimiento que

47. Un análisis de los sentidos que adquiere la realidad en el campo didáctico fue abordado en Carina Rattero (1999).

inicie algo nuevo, una *acción* que siendo, podría ir desencadenando un porvenir incalculable. Lo incalculable por venir...

Pertenencias y exclusiones

Inclusión es un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos, ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar. ¿Cómo pensamos la *inclusión* en clave educativa? ¿De qué modalidades de inclusión/exclusión es partícipe un educador? Hurgar tras su pretendida univocidad y transparencia, implica recuperar sus rastros recientes, los sentidos que trae, las opciones no contenidas; también lo que ese modo de nombrar constriñe.

La escuela moderna, se dibujaba sobre en un horizonte y una *promesa de igualdad y de inclusión* (aunque esta fuera formal, sostenía la universalidad de esa promesa). En un marco en el que todo parecía más sólido[48], proponía un discurso de *inclusión por homogeneización*. La construcción de una identidad común sobre la base de saberes socialmente legitimados, pautas disciplinarias claras, aceptación de ciertos valores compartidos, disciplinamiento ético y estético.

Signada por esa pretensión homogeneizadora, la Escuela argentina fue esa maquinaria estatal encargada de construir lo común, nivelar las diferencias; socializar, transmitir saberes, pautas y normas, a los «recién llegados». Recordemos que acceder a la Escuela argentina no solo era aprender a leer y escribir, sino también aprender a «ser argentinos» (aprender la lengua y los valores de la Nación, en un país abierto a la inmigración). El disciplinamiento escolar fijaba los marcos de una identidad colectiva; y la sumisión al molde cultural único y común que la escuela ofrecía, permitía a cambio, la promesa de inclusión

48. Las narrativas y las identidades delineadas desde perfiles estables: el maestro, su autoridad refrendada por el Estado, autorizado por el saber que le confería su título, avalado en la alianza escuela-familia, por nombrar algunas.

social: ser parte del futuro, del progreso, del acceso al consumo en términos materiales y simbólicos[49].

Entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, todo parece bastante más confuso en la escena escolar del presente. Lo que estaba pautado y por todos aceptado es hoy objeto de discusiones y perplejidades: «Hoy la escuela y las familias deben sentarse a discutir qué se entiende por faltar el respeto, tuve que llamar a los padres a una reunión y después de tres horas de discusión no llegamos a ponernos de acuerdo», relataba una docente. Los chicos cuestionan y renegocian límites y derechos. Los padres ponen en cuestión el saber y la autoridad del maestro. La validez del saber, como la pretensión y la promesa del «para todos escolar», parecen tambalear... ¿Qué es hoy lo común? ¿Podemos seguir pensando lo común como lo homogéneo?

Vivimos tiempos de fluidez. Sin embargo, nuestra subjetividad está asentada en otras representaciones. Construimos la cotidianeidad desde imaginerías de solidez, contornos e identidades macizas y estables. Pensemos las postales de la vida cotidiana en las que nos educamos: el largo plazo, la familia basada en la elección de una pareja para siempre, la retórica del amor romántico, el trabajo permanente, el ahorro... ¡y tantas más! Estas estampas anidan en nosotros conservando vivacidad y encanto, como intentando reunir una temporalidad desmembrada.

En un encuentro con docentes en Tucumán, propuse que pensáramos en imágenes, la experiencia escolar. Entonces una maestra dijo: «para mí la escuela es como la Vía Láctea, siempre dando vueltas en el mismo lugar. Un ciclo, y otro... se repiten, uno y otro más, pero siempre lo mismo y en el mismo lugar...»

El mundo gira vertiginosamente y en las escuelas como en nuestra vida cotidiana, «*se nos queman los papeles*». Tal vez, por un exceso del irse, de lo que fue o ha sido; o por un exceso del advenir, de lo *que viene*, siempre como acontecimiento: incalculable, imprevisible, *el otro*... que nos expone al límite de nuestro saber,

49. Pablo Pineau lo explica con maestría. La escuela común ofrecía un molde cultural único y común. Aceptar las pautas que la escuela ofrecía, incluso en contraposición a las propias era condición necesaria e indiscutida para ser parte del futuro. El siglo XXI, en cambio piensa la educación y la escuela de forma distinta, ya no en función de una oferta, de un consumidor común, sino de culturas diferenciadas donde cada grupo social reciba una educación para producirse en un nicho de mercado. Véase Pablo Pineau (2007a).

fuera del dominio de todo poder o voluntad. Lyotard nos advierte que señalar la diferencia entre *lo que tuvo lugar* —lo anterior— y *lo que adviene* —lo ulterior— no debe impedirnos situar el flujo de los acontecimientos en relación con un *ahora*. Pero al mismo tiempo, nos recuerda la imposibilidad de apropiarnos de ese ahora, que arrastrado por le fluir de las cosas, el curso de la vida, los acontecimientos, *no deja de desvanecerse* (Lyotard, 1998).

Nos encontramos con una serie de situaciones que desbaratan nuestros planes en la contingencia permanentemente. Y llegan como un eco las palabras «desgaste», «choque de emociones», «incertidumbre», «miedo y vulnerabilidad de los adultos», «nos sentimos desprovistos»...[50] Es que lo específico del sufrimiento contemporáneo es la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. Lo propio de nuestra actualidad es la inexistencia de instituciones que puedan hacer algo con eso, porque las instituciones que nos ofrecían protección sufren un paulatino debilitamiento provocándonos esta sensación de indefensión, como dice Bauman (2005).

Nos sentimos desprovistos, porque no hay prescripción posible. Nos vemos así, asomados al propio vértigo de pensar desde fragmentos. Sin embargo, seguimos construyendo los problemas desde una imaginería de la solidez, estabilidad, identidades cristalizadas e instituciones disciplinarias *¿inclusivas por reclusión*?

Lo cierto es que *no hay una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia*, no puede haberla en el sentido técnico. Más bien podríamos pensar en una *pedagogía de la imaginación narrativa* (Melich, 2005). Una pedagogía abierta a leer lo que acontece, *una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad...* Necesitamos complejizar la mirada al límite las propias visibilidades, hacer una lectura del acontecer para ir enunciando los problemas de modo nuevo, para así pensar las tensiones que vivimos en las instituciones escolares. Sin aires nostálgicos.

Porque esa escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia, pudiera interpretarse como *peligroso*. La

50. Palabras que recupero en conversaciones con maestros y profesores.

Escuela argentina, dice Pineau (2007b), tiene esa «condición paradójica de origen» esa combinación de posiciones democratizadoras —mediante la inclusión— y autoritarias —mediante la homogenización— la ha marcado históricamente, dándole a la vez, movilidad y productividad. Aquella inclusión se concretaba sin dejar de producir restos.

En blanco y negro

¿Se puede pensar inclusión sin exclusión? Las prácticas pedagógicas están plagadas de lógicas binarias que colocan de un lado lo deseable y del otro lo negativo: normal/anormal, adentro/afuera, civilización/barbarie, inclusora/expulsora. Incluir/excluir.

En blanco/negro. Estas oposiciones pueden hacernos olvidar que el segundo término no existe fuera del primero, no es su opuesto negativo sino la imagen velada del primero. Carlos Skliar, quien ha pensado esta cuestión desde la perspectiva de las representaciones del otro y la mismidad, nos advierte respecto de la exclusión: «No existe —dice— una noción que se deslice tan perversa y tan utilitariamente, para cambiar de una vez y a cada momento la posición de la mirada y de las representaciones: no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *dentro* de la exclusión, así como no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *fuera* de la exclusión» (Skliar, 2003:66).

¿Cómo se tensan adentro y afuera –incluido/excluido– homogeneidad/diferencias? ¿Diferencia es lo mismo que desigualdad? ¿Qué hacemos con las diferencias? ¿Cómo se construye un *nosotros* que al nombrarnos, no subyugue la pluralidad? ¿Qué lugar damos a la alteridad en la escena educativa? ¿La pretendida «inclusión» en términos educativos evita o produce nuevos *diferencialismos* («los chicos de la calle, los pobres, los especiales, los integrados»)?

¿Qué sería educar en la diversidad? ¿Qué significados y efectos está produciendo en las escuelas? Una práctica tendiente a la inclusión, ¿presupone la desigualdad? ¿Toda práctica inclusiva tiende a la igualdad? ¿Qué tratamiento da la escuela a la igualdad/desigualdad? Son algunas de tantas preguntas que circulan entre educadores...

Veamos si podemos hacer un rodeo, de modo de ir pensando juntos. El sociólogo francés Robert Castel (1997), nos enseña tres formas cualitativamente distintas de exclusión. Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante prácticas de *expulsión o exterminio* (la colonización española en América, el Holocausto, las luchas interétnicas, las desapariciones impuestas por las dictaduras) que acaban con la vida de millares de personas. Por otro, la exclusión como mecanismo de *confinamiento o reclusión* (el destino asignado a los *leprosos*, delincuentes, indigentes y los locos, los «deficientes» escondidos en instituciones «especiales» o recluidos —las prisiones son también un ejemplo de este tipo de dispositivo de exclusión—).

Finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en *segregar incluyendo*, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni recluidos en instituciones especiales (es el caso de los niños de la calle, los inmigrantes clandestinos, los sin-techo, entre otros). Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, *solo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada*. Participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad (Castel, 1997).

Así como las dos primeras formas de exclusión no han desaparecido, la tercera adquiere en este tiempo fuerza temeraria (Castel, 1997). En nuestras sociedades fragmentadas, injustas, esta es la forma «normal» de excluir. Si decimos es normal, es que se ha naturalizado. Nos acostumbramos a su presencia. Es la forma transparente, invisible de excluir. *La exclusión desaparece así como «problema» para volverse solo «dato»* (Gentili, 1997). Un dato que arroja cifras y que a la vez aloja nombres, rostros sin rostro, indocumentados sufrimientos.

Hace unos días, una docente me decía algo así: «Es mejor tenerlos dentro de la escuela a que anden callejeando y robando» Conviene preguntarnos ¿Cómo estas ideas producen al interior de las prácticas escolares? Podríamos acordar que la escuela es, sin dudas un mejor lugar para la infancia que la calle. Pero *¿tenerlos*

dentro de la escuela para qué? A veces, pareciera que es solo mantenerlos contenidos (tenidos), controlados dentro del sistema. La apuesta educativa, aparece demasiado escurridiza, escasa.

Voy a contarles algo para ir aportando otras imágenes e intuiciones ¿Conocen Uds. al maestro Luís Iglesias? Es reconocido por su producción y experiencia en la escuela Nº 11 de Tristán Suárez provincia de Buenos Aires; escribió varios libros, *Diario de ruta*, *Didáctica de la libre expresión*, entre otros. En una entrevista, Iglesias es interrogado acerca de alguna idea que pudiera sintetizar su labor, durante veinte años como maestro rural ¿Saben que respondió? «Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro calor estaba en permanente movimiento, era inconcebible el silencio»[51].

Este maestro esta diciendo algo simple y a la vez muy profundo: la escasez se arrincona con reparto en cantidad, abundante, copiosamente: leer mucho, escribir mucho, pensar mucho. En contraposición a la pobreza, riqueza. En contraposición a escasez abundancia, poesías, ecuaciones, ciencias, artes, signos, mundos. No hay apuesta educativa sin *abundancia en el ofrecimiento*.

Sigamos por otro lado. Para Michel Foucault, la inclusión resulta una figura sustitutiva de la exclusión. No sería lo contrario, sino un mecanismo disciplinar que reemplaza a la exclusión. Veamos en líneas generales qué nos aporta para pensar esto.

En una de sus clases (del 15 de enero de 1975), Foucault (2001) desarrolla la genealogía de los procesos de exclusión/inclusión a través del análisis del tratamiento que se daba a los individuos afectados por la lepra y la peste en la edad media. Los leprosos eran alejados, expulsados de la cuidad, mediante un poder punitivo, marginalizador, y por esto los toma para ejemplificar la figura de la exclusión. Los apestados, en cambio eran por el contrario sujetos a la capilaridad del poder del examen y la estricta vigilancia, sometidos al poder del conocimiento, y el cuidado. De este modo, Foucault nos ofrece argumentos para pensar que exclusión e inclusión son ambas, figuras de un mecanismo de control.

---

51. Iglesias, Luis. *El innovador*. Entrevista por Gerardo Ciriani. En *Revista de Cultura y Humanidades*, Buenos Aires, 2000.

Lo que Foucault dice es que en lo que refiere al control de los individuos, occidente no tuvo en el fondo sino dos grande modelos: uno es el de la exclusión del leproso y otro el de la inclusión del apestado. Es decir el de un poder negativo que expulsa, prohíbe recluye, margina, y el de poder positivo, un poder que fabrica, observa, sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos.

En el último tiempo, trabajando en diferentes paisajes vengo escuchando entre docentes, la insistente preocupación por «conocer al otro». Conocer al alumno. Se supone, esto daría las claves para interesarlo, entretenerlo... —¿(entre)*tenerlo* allí, quietecito en la escuela?—, saber sus intereses, su realidad, la historia de su vida, determinar su capacidad y su destino.

Nuestros alumnos *en riesgo* como *los apestados*, se convierten así en el objeto de análisis minuciosos: la evaluación de conductas, el relevamiento exhaustivo de datos, características familiares, intereses, fichas de seguimiento (¿per-seguimiento?), exámenes, informes psico, y otros tantos mecanismos de individualización. Contradictoriamente, y muchas veces, sin siquiera mirarlos, ni nombrarlos[52]. Una regulación y control que produce la mirada sobre el otro, definiendo qué y cómo son, no solo desde su denominación o representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles, mecanismos de visibilidad-invisibilidad que se ponen en acto. Proporcionalmente en la misma medida en que esta preocupación entra en la escena, se renuncia a la impostergable tarea de Enseñar.

No es preciso demorarnos en una lectura minuciosa, para advertir mediante qué mecanismos, la misma operación que incluye produce sus formas específicas de exclusión, de qué modo las prácticas escolares localizan, fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales...). La productividad del poder presente en una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación.

---

52. Pensarlo en las características de la sociedad de control, implicaría ver aquí no un progreso hacia la individualización, sino la sustitución del cuerpo individual por la cifra de una materia *dividual* a ser controlada. Véase Gilles Deleuze, 1971.

«*Todos*» bajo sospecha

«Escuela para Todos». «Escuelas integradoras»... «Una escuela inclusiva». ¿Cómo deshacernos del hechizo de estas palabras? ¿Cómo entrever detrás del encanto que producen, la productividad problemática de estos relatos? Si de «integrar a todos» se trata, el parloteo actual remite a pensar la enseñanza, la escuela, el niño, el lenguaje de modo homogéneo, totalizante. «Inclusión escolar total», «inclusión escolar plena». ¿Escuelas inclusivas? Si no es inclusiva no es escuela. La escuela, vale recordarlo, se inventó para educar a las mayorías.

¿Cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión? Como efecto de ciertas comprensiones disponibles y en consonancia con indicadores que revelan deficiencia, déficit, carencia, fracaso; se produce una suerte de equivalencia entre *igualar y equiparar.*

El desarrollo de pruebas estandarizadas reinstala, en la agenda pedagógica de este tiempo, la preocupación la *calidad educativa* y la demanda de mayor *eficacia* en la acción docente. El problema de la «inclusión educativa» repone en este marco, sentidos tecnicistas que haciendo culto de la eficiencia articulan epistemologías gerenciales[53]. La pretensión en torno de las más «eficaces» formas de consecución, retorna siempre dispuesta a conjurar: ¿Cómo mejoro la calidad educativa, cómo incluyo dentro de los parámetros aceptables a *todos* aquellos que no se inscriben en lo esperable? ¿Cómo logro mejores resultados?

Eterno enigma para la educación, que aprisiona en «regularidades» lo que es libre por naturaleza (Heller, 1991). Y va delineando así, como efecto de esa relación que se pretende *controlable* —con el conocimiento y con los otros—, *cosificadora* —por el modo de pensar esa relación de sujeto a objeto— un vasto conjunto de normas, parámetros y dispositivos escolares que ordenan aquello que puede ser visto, nombrado, efectivizado.

53. Significantes que podemos leer en lo que algunos autores, como Fenstermacher y Soltis (1999) denominan enfoque ejecutivo de la enseñanza, o en serie con algunas de las ideas presentadas aquí como «epistemologías constipadas».

Esquemáticamente: la «inclusión educativa» se define en indicadores de permanencia, promoción, repitencia y sobreedad, dentro de los carriles del sistema escolar imaginado como un todo, unificado a partir de ciertas nociones tácitas de normalidad. Sin interrogar lo no dicho, o lo que en el decir se desdice, aquello que silencian las propias clasificaciones escolares que localizan y distinguen, que nominan a ciertos chicos, y a ciertos grupos como diferenciales.

En el mismo sentido, las categorías de diferencia parecen neutras, inocuas y posibles de «superar», aun cuando muchas veces las habilidades de aprendizaje, los hábitos de estudio, o disposiciones simbólicas que impiden la inclusión, son aquellas relacionadas con narrativas vitales, las mismas que la escuela descalifica en función de normas y valores desde los que define *lo que un niño debería ser.*

La escolarización, como práctica tendiente a contribuir a una sociedad más justa e inclusiva, se sostiene en la esperanza y la promesa que la escuela puede producir una diferencia en la vida de los chicos. Pero esta esperanza se desdice en políticas cuya presunción es que *la función igualadora* se garantiza mejorando la *efectividad en la transmisión*, mediante una perspectiva curricular y de capacitación que restituye el *poder experto* en el control de la enseñanza.

Políticas *remediales* que abogan por mejores y más *efectivas* estrategias se traducen así, en una serie de *dispositivos de sesgo instrumental*: mediante la pautación exhaustiva de procedimientos estandarizados y la prescripción de actividades como rutinas de aplicación universal. Señalizaciones que intentan tutelar la experiencia escolar dentro de carriles pre-establecidos, como secuencias localizables de una temporalidad lineal pre-determinada (como un ordenamiento de la práctica y del conocimiento que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas). De tal modo, haciendo como si no supiera... que no basta con mejorar las actividades de enseñanza; el *problema de la equidad educativa* se reduce así, muchas veces a una cuestión metodológica[54].

54. Pueden leerse en tal sentido los dispositivos de capacitación de UNICEF - Fundación Noble (Grupo Clarín), Educación para todos (Asociación Civil). Programa «Todos pueden aprender: propuestas para superar el fracaso escolar». De los documentos surgen cuestiones que son objeto de análisis en este apartado: El programa implica

Pareciera que pasamos *del «para todos escolar»* al *«todos bajo sospecha»*. La evaluación como procedimiento necesario para identificar cambios o rendimientos que hagan visible *el éxito* de una propuesta se vuelve un imperativo, cobrando de este modo mayor relevancia práctica que la misma tarea de enseñar. De tal modo, los planes tendientes a incluir producen otros modos de regulación y de exclusión, dejando fuera de análisis la lógica propia de su política pedagógica, del modo de funcionamiento y de conocimiento implicados.

Aprendizajes básicos, básicos. Una enseñanza minimalista, técnicamente dosificada. Sin interpelar qué significa estar alfabetizado en el mundo de hoy, qué saberes son necesarios para moverse en sociedad, para participar y formar parte[55]. La situacionalidad, las diferencias y singularidades son reconfiguradas así en formatos ahistóricos; y el conocimiento escolar adquiere también, una representación unificada. ¿Habilitan este tipo de propuestas un poco de juego —cierto movimiento del tablero social— para aquellos a quienes estas políticas de integración se dirigen? ¿O los sitúan, aunque de otro modo, en un lugar igualmente diferencial, subalterno y desjerarquizado?

La frecuente utilización del término *todos*, en expresiones tales como *«todos pueden aprender»*, resultan ideas potentes como apuesta de confianza en *todos los chicos por igual*. Si bien generalizan compromisos democratizadores, en tanto tienden a reparar condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fra-

una guía de tareas pautadas para la enseñanza, secuenciadas y organizadas en el tiempo, especificaciones prescriptivas para cada día de la semana, modos de evaluación estandarizados. Intenta entre sus objetivos «fortalecer los aprendizajes básicos; garantizar logros de aprendizaje, difundir practicas probadas en escuela». Una vez más prácticas «probadas» que se generalizan fuera de todo tiempo y lugar, desde sentidos instrumentales universalizables.

55. Estar alfabetizado en la Argentina a fines de siglo XIX, cuando se estructuró la propuesta del sistema educativo, señala Dussel, tenía que ver con una ciudadanía letrada. Para ser miembro de la sociedad era necesario tener ciertos conocimientos vinculados al mundo de lo escrito, al mundo alfabético, al de los libros, al mundo de lo letrado. Después eso ha ido cambiando. Los valores letrados siguen estando en vigencia; pero también hay muchos otros saberes que ya no tienen que ver sólo con esa cultura. Por lo cual, es preciso pensar hoy no solamente qué implica estar alfabetizado, sino también qué saberes son necesarios para moverse en sociedad y, en este sentido, qué saberes debería dar la escuela. Véase Inés Dussel (2008).

caso escolar; recuperan sin embargo, en el uso del vocabulario, una noción totalizadora que resulta perversamente reguladora al equiparar singularidades y diferencias. La pluralidad de vidas y de experiencias culturales no contempladas en esta narrativa de inclusión.

La cualidad comparativa expresada en «*todos pueden aprender*» encarna un *continum* de valores que normalizan las cualidades y características del niño. Paradójicamente cuando se habla de *todos*, refiriendo al universal, se alude también al que no alcanza las expectativas de logro estandarizadas —niño en riesgo, excluido por no ser como el universalizado— y, por esto, objeto de esas políticas remediales, como dice Popkewitz (2006).

La estandarización actúa como si el sistema fuera equitativo. Una vez más, desde *sentidos universalistas y modos instrumentales* independientes de todo tiempo y lugar, desencajados de una historia singular, ajenos a las condiciones de producción, las peripecias y afecciones del camino. Una pretensión reguladora que la propia dinámica social y educativa siempre termina quebrando.

Pedagogías alteradas

Un par de cuestiones, de modo de ir viendo juntos la lógica de exclusión inscripta en nuestras vivencias escolares, en los modos de representación del propio hacer y también como efectos reguladores de la lectura de ciertos discursos «expertos» sobre el campo educativo.

Una primera idea a partir de lo que refieren los maestros con los que vengo trabajando en mi provincia, Entre Ríos, surgió en una clase en torno de Educación y pasión, veníamos explorando estas palabras, el componente de padecimiento que conlleva toda pasión, cuando una maestra cuenta que toda vez que como docente siente «no doy más», alguien le acerca estas palabras: «Seguí, vas a ver que vale la pena». De allí la inquietud de una pregunta *¿Por qué vale la pena?*

Consultados de este modo, un puñado de maestros de primaria e inicial nos ofrecen sus representaciones en la tarea, distintos sentidos y modos de implicación. Uno podría a priori sostener que

lo común es que un maestro enseñe y esa su valía. Sin embargo, en lo que estos maestros ofrecen de sí, la centralidad aparece vinculada al «amor a los niños», los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, el deseo de durar... Remiten a contención, entrega, vocación, deber, sacrificio..., pero no encontramos referencias que impliquen el vínculo maestro-conocimiento, la inquietud por conocer. Brillan por su ausencia (¿sin amor?) las búsquedas, la interrogación de lo sabido, los desafíos intelectuales que habilitan el trabajo entre un maestro y sus alumnos. Tampoco encontramos referencias al valor de la educación en la construcción de otras sensibilidades, o ficciones colectivas que permitan imaginar y luchar por un mundo distinto[56].

Entonces, primera cuestión: Si lo que la da sentido a la tarea de enseñar y a la escuela aparece como contener, cuidar, amar niños..., lo que pretende ser una práctica inclusiva se constituye en otro lugar de regulación social. Algunas palabras se hacen oír reiteradamente, muy cerca del hacer de un maestro: *sembrar, abonar, construir, adecuar, acompañar, contener, respetar, tolerar, amar a los niños...* ¡Estamos atrapados! Entre agricultores y albañiles, animadores y ejecutivos, el docente cuidador y la maestra *tía*! Ese lugar de contención y reparto de afectos, podría ser la familia o un club social. «Ya no es significativa la palabra maestro. Nos dicen Seño, Seño significa confianza, vínculo afectivo, seguridad», coincidían varias maestras en Paraná. *¿Qué hace un chico con mi amor y su realidad?*[57] ¿Por medio de qué operación se convierte un niño en alumno? ¿Qué inscripciones hacen de él un estudiante?

56. La consulta fue realizada a 150 maestros de nivel primario e inicial de la provincia de Entre Ríos, en noviembre del año 2006 e incluida en Carina Rattero: *¿Ser maestro vale la pena?* Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html

57. Los sectores menos favorecidos en el reparto, cultural, simbólico, privados en el acceso a los signos, se ven desfavorecidos doblemente por el retaceo cultural que la escuela ofrece, si ese ofrecimiento se recorta en la *perspectiva adecuacionista. Oferta a demanda.* Un boletín electrónico ejemplifica los sentidos circulantes que intento problematizar: «Inclusión desde o con la escuela. Una meta que difícilmente la escuela podrá alcanzar sin el compromiso de los demás actores, integrar la diversidad e incluir al diferente. *Una escuela que se adapta al alumno* y no a la inversa». En *Boletín de AE, un programa hecho para docentes*, Canal 4, Rosario.

Por otra parte y en consonancia con lo que venía relatando. Desde hace unos años (especialmente a partir de la crisis del 2001) la horizontalización del desamparo, la vulnerabilidad creciente de chicos y grandes generó preocupación y un cúmulo de producciones pedagógicas en torno del cuidado del otro. La necesidad de restituir el lugar adulto requiere reponer ese lugar también desde la centralidad de la transmisión cultural. Como efecto de algunas lecturas se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente como aquel que reconoce la destitución de la escuela e intenta buscar otros modos de producir relaciones, establecer vínculos. Si bien es interesante, también es importante leer allí su propio límite. En muchos de estos planteos, queda desdibujado el problema de la enseñanza, la apuesta especifica de la escuela.

El parloteo pedagógico no deja de producir perplejidades: «tenemos que construir a partir de lo que hay». Venimos escuchando acerca de la necesidad de trabajar en el orden de lo *que puede la escuela hoy* más que *lo que debe*. Podríamos decir que la preeminencia del «deber ser» ha impedido leer la situación, pero también es cierto que es preciso mantener cierto horizonte de expectativas, por ejemplo no renunciar a la igualdad como línea que oriente nuestro trabajo, como un modo de tener presente siempre que es una cuestión a corroborar en la práctica, en cada clase y con cada chico.

En este sentido *lo que la escuela podría*, abre múltiples opciones porque seguramente podría bastante más. Pensar desde lo que hay no significa aceptar lo que hay, pero parece suceder que situarnos desde lo que hoy puede, es acomodarnos en el pensamiento constipado de lo viable, acotado a lo que la situación presente habilita. Lo que vemos lamentablemente —no en todas pero en no pocas escuelas— es que puede bastante poco, o en todo caso que esto resulta escaso. Es que el presente conlleva la semilla de su propia limitación, la urgencia, lo acotado de nuestra propia visibilidad en acción. Lo que desborda este presente se abre sitio desde sus grietas, desde lo que aún no alcanzamos a avizorar.

Si la enseñanza pierde centralidad, si la escuela renuncia a la abundancia en el ofrecimiento, a sostener para otro una exigencia, al convencimiento de es posible algo más, siempre más... Nada por hacer. ¿Qué sucede si la escuela se acomoda (y nosotros, nos

acomodamos cómodamente) a los principios de la despolitización educativa? Inventariemos las marcas de la despolitización: sometimiento a lo dado, determinación, gestión, tecnicismo, ajuste a los límites de situación. Renuncia a educar, a dar batallas por el reparto, por la abundancia y los sentidos de ese reparto. Privarse de la imaginación, del vértigo... las pasiones y disputas que conlleva educar. En definitiva, la imposibilidad de generar algo que desencadene otra cosa, que permita pensar y nombrar de otro modo. Principios que podrían articularse en dos ideas rectoras: adecuación y realidad.

La poquedad pedagógica. Algo así como el decálogo de la escasez que nos regula. «Poco, fácil, pobrecito». Se suele insistir atropelladamente en diferentes modos de restricción en la enseñanza: «Poco pero bueno, útil, adecuado, interesante, divertido...» La poquedad atenta al corazón mismo de lo que significa educar. Tanto enfoque ejecutivo y gerencial, tanta propulsión por programar persiguiendo la ilusión de calcular lo incalculable, reducir el misterio, dosificar la enseñanza. Tanta didáctica de la simplificación y adecuación terminan por socavar la enseñanza.

Al apocar la desmesura[58] que supone toda intromisión educativa, dimite de la enseñanza como política. Saberes menguados y enseñanzas dosificadas («adecuación curricular, al entorno, el contexto, la realidad, los intereses infantiles...») Pura demagogia pedagógica. El problema sigue siendo pensar lo que hay solo desde lo que hay. No se trata de reducir la experiencia y el conocimiento a lo que se nos da como conocido, ni a lo que está accesible. Adecuación y realidad remiten a lo escaso, a lo que hay. Eso que los expertos definen como viable.

Esto estaría marcando continuidades en un modo de comprensión que empequeñece, que nomina a ciertos alumnos, a ciertos grupos como «diferentes» desde una connotación peyorativa, o inferiorizante, adecuando a esta supuesta condición la propuesta curricular, el ofrecimiento educativo. Una operación que debería

58. Estanislao Antelo ha destacado el carácter desmesurado, no correspondido de la intervención educativa. «La educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que parte pero no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber (...) Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo, y promesa de transformación del ser» (Antelo, 2005:177).

ser desterrada si es que el empeño de la escuela se ubica en el horizonte de mayor justicia e igualdad. Se trata de ofrecer. Porque si de educar se trata, el ofrecimiento siempre precede a la demanda.

En la escuela del siglo pasado, la pretensión igualadora del currículo ofrecía una versión de la cultura, y simultáneamente, la convicción que esa versión —común, única, impuesta— permitiría a los nuevos «triunfar en la vida», «ser alguien». Si esos nuevos eran pobres, inmigrantes o deficitarios poco afectaba esa condición a la operación pedagógica, que de igual modo les ofertaba los signos de la cultura común[59].

Hoy pareciera que nada valioso podemos ofrecer. En la fábrica del conocimiento el producto es separado de los residuos. Y la visión de potenciales clientes, de sus necesidades o deseos es la que decide cuál es cuál[60]. Entonces solo queda dosificar una didáctica a demanda. ¿Y si la demanda no se produce, o nunca viene? *«No se interesan»* suele dejarnos en un lugar condescendiente. En la imposibilidad de visualizar que la demanda (el interés del alumno, o consumidor) es efecto de una producción cultural, simbólica, económica[61].

La demanda es también efecto del acceso al reparto ¿Qué es lo que un chico privado, retaceado en el acceso a bienes culturales puede demandar? El interés no es posesión o carencia, no es previo al trabajo de ofrecimiento y de búsquedas. Se encuentra también en el mientras tanto, en el desasosiego que provoca el trato con lo desconocido, en el alboroto que producen las preguntas, en el juego que impone la dificultad o extrañeza de la materia de estudio.

59. En el mismo sentido, Silvia Serra dice que, históricamente si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se anteponía a la posibilidad de poder educarse, sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla (Serra, 2004).

60. El destino de los residuos es el basurero, el vertedero. También una vida puede volverse residual, en el horizonte de la superfluidad ya no somos necesarios. Véase a este respecto Zygmunt Bauman (2005).

61. Lo que vemos es una justificación de la dimisión del acto de enseñar, una renuncia al ofrecimiento en función de la falta de interés, adecuación, ajuste a lo que los padres solicitan, y otras. Una educación a la medida del consumidor y su demanda. También podemos pensarlo como efecto de un quiebre en las representaciones de lo común, aquello valioso que la escuela debe transmitir... ¿Qué es hoy lo común? y ¿cómo se construye desde un lugar que no inhabilite el despliegue de la multiplicidad, la pluralidad, las diferencias y singularidades...? Son algunas de las tantas preguntas pendientes.

La escuela, tiene que traer algo del orden de la novedad, ofrecer la posibilidad de ese encuentro con lo otro. La discontinuidad, lo extranjero al propio saber. Ladjali, dice en ese precioso texto que es *Elogio de la transmisión*: «Nadie es conciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad» (Ladjali, 2005).

Vamos por otras imágenes para aportar a la indeterminada tarea de pensar... Una conversación entre docentes en el aula de capacitación ofrece distintos modos de ver. Veníamos pensando en torno de maestros, alumnos, saberes y conocimientos, la enseñanza como apuesta y política de reparto. La lectura y el cine reponían metáforas, ofrecían también otras preguntas, otros mundos. Surge entonces la inquietud que provoca lo extraño.

> *Docente 1: El docente se ha acostumbrado mucho a esto de conformarse con lo que el chico trae... hay maestros que si los chicos escuchan cumbia villera, les ponen cumbia villera para engancharlos, pero creo que la escuela es para mostrar lo otro.*
> *Docente 2: pero es que hay chicos con los que no podés.*
> *Docente 1: ¿En serio lo decís?*
> *Docente 2: Sí, en serio,¡¡ hay grupos que son desastrosos!!*
> *Docente 1: A veces somos nosotros, los docentes, lo de los pre-conceptos...*
> *Docente3: Mirá, yo discutí fuerte con una colega el otro día, que era de la idea de que el chico que está todo el día juntando cartón tiene que aprender lo que le sirva a su realidad ¿no tiene derecho a que le lean un poema de Borges?*[62].

La segunda llega desde el canal de Beagle. En un encuentro realizado en Ushuaia, un joven celador de escuela media tomó la palabra para expresar su posición en lo que entiende como «compulsión a la inclusión». «¿Por qué mantenerlos dentro de la escuela si *ellos* —los que *no se interesan*, los que *no leen*, los jóvenes— no quieren ir? ¿Por qué tenemos que insistir en contenerlos en lugar de "respetar" que *ellos* no quieren estar ahí?»[63].

¿Podemos renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?[64] En muchas situaciones escolares, las contradicciones que hoy tensan la tarea podrían conjugarse en cuatro verbos: *aguantar, amar, conocer y controlar*. Entre aguantar y amar a los chicos, conocerlos y controlarlos, nos despojamos de otros que dan sentido a nuestro hacer: Enseñar, ofrecer, dar, com-partir y repartir, soñar para otro algo mejor... ¿Cómo juegan en la escena escolar del presente estas representaciones del otro vinculadas a palabras como inclusión, tolerancia, respeto? ¿Qué es respetar cuando se traduce como sinónimo de adecuación a la demanda? ¿Qué regulaciones conlleva —esa frase, casi cliché— «respeto a la diversidad»?

Epistemologías constipadas y pensamientos de sobrevuelo organizan un mundo de datos sin sorpresas, suscriben lo por venir dentro de marcos que diagraman lo posible. Como si se tratara de identificar y administrar las diferencias, gobernar la llamada diversidad, localizarla... También desde la persistencia que adquiere esa pretensión de *conocer- transparentar* al otro.

La «objetivación del sujeto» como efecto de la psicologización del aprendizaje, su traducción didáctica, va produciendo una mirada sustancializadora del alumno —definido como carente, especial, peligroso, violento, pobre—. Este modo de situarse frente al otro produce un diagrama en el que los lugares quedan asignados, de modo tal que hace difícil ver otras posibilidades en las que podría devenir o aventurarse, no incluidas, o no anticipadas en las líneas que esa topología predetermina.

Esta marca sustancializadora, presente en nuestra relación con el lenguaje, media las posibilidades de encuentro y des-encuentro con los otros. La relación pedagógica es un modo particular de ese encuentro; por esto la sutileza de y en las palabras, también abre o

62. Carina Rattero (2007). Registros de Capacitación. *Cinemaestro* Victoria. Entre Ríos. Conversación surgida en uno de los grupos de lectura, en el encuentro posterior a la proyección de la película *Machuca* (Andrés Wood, Chile, 2004).

63. Usuahia, Tierra del Fuego, Encuentro *Inclusión Educativa y Justicia Curricular, para democratizar el conocimiento*; noviembre 2008. Intervención de un participante en el marco del encuentro. Muchas veces el des-encuentro con los otros de la escena educativa se piensa en términos generacionales, subrayo en este caso que se trata de un joven celador de escuela secundaria.

64. En alusión a la pregunta de Merrieu (1998): «¿Se puede renunciar a hacer al otro sin por eso renunciar a educarlo?».

cercena márgenes en esa relación. Es que el modo de nombrar tiene efectos prácticos, y también políticos. Es preciso entonces, ir pensando los problemas educativos en otras claves de lectura, abandonando ese modo de ver totalizante, ese modo de nombrarlos —y de nombrarnos— en los términos del destino, desinterés, desidia, descalificación, negación, rechazo...

La apuesta política de la escuela es lo que permite a un cuerpo desplazarse del lugar asignado (desatando las profecías de fracaso con que muchos chicos llegan, haciendo sitio, ofreciendo mundos...) La actividad política, dice Rancière (1996), «cambia el destino de un lugar, hace ver lo que no tenía razón para ser visto, y escuchar lo que no era escuchado». Porque si algo sostiene la apuesta educativa es la suposición de un desplazamiento posible (de allí las metáforas del aprendizaje como viaje, tras-lado, o metamorfosis...) Aun cuando no podemos saber de antemano por qué caminos alguien se aventure ni hasta dónde podría llegar. Un misterio, que solo el tiempo podrá develar.

Inventores de mundos

La pregunta por la exclusión, es una pregunta incomoda, insistente, que solicita ser pensada en sus diferentes rostros, formas y modos de utilización. También las de la exclusión/inclusión educativa, sin descuidar su producción escolar, la administración de diferentes formas de exclusión en el vínculo pedagógico y cotidiano, nuestras violencias secretas... Los mecanismos que producen los modos de distribución del poder y el conocimiento, las subjetividades que produce nuestra mirada. Las contradicciones que sostenemos, las tensiones y los límites, la opacidad de nuestra percepción implicada en prácticas supuestamente inclusivas, cuando en nuestras sociedades pareciera no haber un sujeto de la no exclusión. Y tanto más.

Me parece que se ha ido perdiendo el horizonte de la igualdad, la persistencia en la idea de que es la condición humanidad lo que nos hace iguales y en esa condición de humanidad se basa la suposición que sostiene el acto educativo: que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, de entender lo que digo, que es

alguien a quien su origen no determina un destino. Si no le es retaceado (si no es excluido de) aquello a lo que tiene derecho.

El peor enemigo de la educación no es la pobreza sino el fantasma que se proyecta sobre el nominado pobre: la idea de determinación, la escasez de expectativas y de ofrecimientos, la creencia en lo inexorable. Lo que ante nuestros ojos se presenta imposible de cambiar[65].

¿Se puede ser educador sin valentía, sin el atrevimiento necesario para mirar con ojos de niños y pedir la luna?[66] ¿Cómo educar sin sorprenderse? ¿Sin añorar lo imposible e imaginar su posibilitación? ¿Cómo sin batallar por un futuro que no se perfile en la progresión lineal de lo que hay, sino en las grietas de lo que este presente no puede colmar? ¿Cómo? Enseñando. Apostando a potencialidades aún no visualizadas.

Una lectura del acontecer que no cristalice en el diagnóstico (de la realidad de lo que hay, el «elemento con el que tengo que trabajar», de la demanda, el saber previo, las carencias o incapacidades del alumno y siguen...) requiere la incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisoriedad, aquello que siendo como es, sabemos, está siendo... y por lo mismo podría devenir de otro modo.

«Somos cómplices de una posibilidad trascendente», en las palabras de ese pensador contemporáneo maravilloso, que es George Steiner (2005). Esto nos esta diciendo de una apuesta, una autoexigencia, una política traspasando el tiempo; soñando para otros un devenir mejor de lo que es... Me gusta pensar al maestro como quien puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable.

Artistas de lo efímero, devotos artesanos de mutaciones impredecibles... Inventores de mundos, repartidores de signos, jugadores de *entretiempo* entre pasado y porvenir... Tejedores de urdimbres y de sueños, en la extraordinaria fragilidad de los asun-

65. El supuesto que afirma «la pobreza es inevitable», «son irrecuperables». Palabras que me refiriera una mamá, tras una reunión de padres en la escuela secundaria, donde a determinados alumnos se los nombra «los irrecuperables». Paraná, noviembre de 2008.
66. García Lorca, F. *Obras completas*. Editorial Aguilar, Madrid, 1972.

tos humanos... Una hermosa imagen para un educador es la de quien, no cediendo al goce de la fabricación, es capaz de desafiar lo imposible e inscribir la ilusión.

Inventar pedagogías... La pedagogía por inventar

La educación, la enseñanza, es experiencia, es pasión que solicita otro lenguaje. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías. La propia subjetividad expuesta a la contingencia de su trabajo, reconstruyendo simultáneamente, el paisaje exterior de la acción y ese paisaje interior de pensamientos e intenciones. Una narración con la huella del narrador «adherida en el relato como una vasija a su barro»[67].

Voy a acercar entonces dos palabras para otro enredo, palabras que, me parece, aportan a pensar la educación en un desplazamiento posible de la gestión a la política, de las epistemologías constipadas a la pedagogía por inventar. Y que tal vez, por esto permitan, movilizando imágenes e ideas, contarnos otros relatos, o escribir nuestro relato pedagógico reponiendo colores y matices.

La primera es una palabra de sonoridad musical, una palabra que trae frescura, balbuceo, cierto temblor y me gustaría se ensayara con más frecuencia en nuestro ya gastado registro pedagógico. Es justamente, la palabra *quizás*. La tomo de Maria Zambrano, filósofa, poeta y ensayista española (exiliada en Puerto Rico durante la dictadura de Franco) de un texto precioso de Jorge Larrosa, donde acerca las palabras acontecimiento y por venir.

Maria Zambrano dice así: «El pensamiento del quizá, involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría mas justa para el por venir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el por venir y el quizá, para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible» (Zambrano, en Larrosa y Skliar, 2001:420).

67. Véase Walter Benjamín (1999).

El quizá da a pensar lo *por-venir*, lo que no se sabe cómo será, lo que no se espera, lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni predecir... Cuando la educación se vincula a la fabricación se constituye en la figura de la continuidad en el tiempo, de la construcción del futuro del otro entendido desde una meta o finalidad programable. El quizá introduce la discontinuidad, el acontecimiento, lo imprevisible–incalculable. La posibilidad. Quizá, quién sabe, ¿quién lo sabe? Nadie (Larrosa, 2001). No lo sabemos, no podemos saber ni anticipar qué devendrá. *Quizás* tenga flores en su ombligo... dice Spinetta, en una hermosa canción.

En un libro titulado *¿Y mañana qué?* nos dice Jacques Derrida: «el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de *lo incalculable*» *(...)* La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible. Saber, tener en cuenta lo que desafía las cuentas (...) es no negar esa venida imprevisible e incalculable del otro, también eso, es el saber y la responsabilidad (científica, dice Derrida, educativa, podríamos leer allí) (Derrida, en Derrida y Roudinesco, 2001:59-60).

La segunda palabra que quisiera compartir y dejar aquí, como posibilidad para nuevas lecturas es la palabra *Acción*. La acción nos recuerda que los hombres, aunque hemos de morir, no nacimos para eso, sino para comenzar algo nuevo[68]. Y la traigo desde una filosofa que ha contribuido a un fecundo pensamiento en el campo de la educación, Hanna Arendt. En la Condición humana, ella dice: «El ser humano se diferencia del animal por el discurso y la acción. (...) La fusión entre acción y discurso, se funda en esta esfera que está conformada por la trama de relaciones humanas que existen en cualquier lugar donde los hombres convivan. Que el hombre sea capaz de acción significa que *cabe esperarse* de él *lo inesperado*, que es capaz de realizar *lo que es infinitamente improbable*» (Arendt, 1993:200-266).

Lo propio de la acción humana es que esta siempre ligada a un *quién* que le da significado, no es muda, esta ligada a la palabra. Por este poder de iniciativa que introduce novedad en el mundo, *tiene inicio pero no fin preestablecido*, desencadena lo infinitamente impredecible. Un nuevo comienzo se deja sentir porque ejercemos

68. Véase Hanna Arendt (1995:89-107).

nuestra capacidad de empezar algo nuevo. Es decir de *actuar*. Y podría utilizar aquí la palabra *gestar*, también la palabra *Política*.

Tal vez porque la educación no sea otra cosa que un modo de relación con la infancia, y ustedes saben, la infancia es lo que nace, siempre lo otro, lo incalculable, lo que abre al tiempo venidero. El aire huele entonces a pasto verde húmedo, a retoños... Y una vez más, cada vez, nos retorna a los inicios, las mañanas, la primavera.

Bibliografía

ANTELO, E. (2005) «Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar». En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2005) *Educar ese acto político*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

ARENDT, H. (1995) *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona.

BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires.

BENJAMÍN, W. (1999) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Madrid.

CASTEL, R., WANDERLEY, L. E. y M. BELFIORE-WANDERLEY (1997) *Desigualdade e a questao social*. EDUC. Sao Paulo.

DELEUZE, G. (1971) «Posdata sobre las sociedades de control». En FERRER, Ch. (comp.) (1971) *El lenguaje literario*. Nordan. Montevideo.

DERRIDA, J. y E. ROUDINESCO (2001) *Y mañana qué...* Fondo de Cultura Económica. México.

DUSSEL, I. (2008) *El problema hoy no es solo el de una brecha de acceso*. Entrevista publicada por Cemed-UNL.

El ojo mocho, primavera/verano, 1999. Editorial.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS (1999) *Enfoques en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

FOUCAULT, L. (2001) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México.

GENTILI, P. (1997) «La exclusión y la escuela: el apartheid *educativo* como política de ocultamiento». Mimeo.

HELLER, A. (1991) *Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto?* Península. Madrid.

LARROSA, J. (2006) «Una lengua para la conversación». En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

LARROSA, J. y C. SKLIAR (comp.) (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Editorial Laertes. Barcelona.

LYOTARD, J. (1998) *Lo inhumano*. Editorial Manantial. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador*. Editorial Laertes. Barcelona.

MELICH J, (2005) *La imposible sutura: (ideas para una pedagogía literaria)* En LARROSA, J. y C. SKLIAR (2006) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

RATTERO, C. (1999) «De los fundamentos a la realidad. Significaciones acerca de teoría y práctica». En *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. F.C.E., U.N.E.R., Año 1/ Nº 1.

RATTERO, C. (2007) «¿Ser maestro vale la pena?» Conferencia dictada en febrero de 2007, Escuela Itinerante de Nivel Inicial, Formosa. Publicada a en web del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html

RATTERO, C. (2008) «Artífices de una posibilidad. La enseñanza. como política». Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. FOPPIE, Chaco. Publicación virtual www.me.gov.ar/fopiie/docs/confratterochaco.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007a) Desgrabación de Conferencia. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. «La gestión de políticas educativas inclusivas». MECT. Foppie. La Pampa, 2007 Publicación virtual www.me.gov.ar/fopiie/docs/pineaulapampa.pdf (última consulta noviembre de 2008).

PINEAU, P. (2007b) Cuadros de una exposición. Comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comp) (2007) *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Editorial del Estante. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (2006) «La escolaridad y la exclusión social». En: *Anales de la educación común*. Año 2, Nº 4. Agosto 2006.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

SERRA, S. (2004) «El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad». En *El monitor de la educación*, Nº 1, octubre 2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
STEINER, G. (2005) *Lecciones de los Maestros*. Editorial Siruela. Barcelona.
STEINER, G. y C. LADJALI (2005) *Elogio de la transmisión*. Editorial Siruela. Madrid.

Capítulo 8

Palabras para una educación otra

Jorge Larrosa

Este texto no será una conclusión. Puesto que son, en sí mismas, aperturas, ni la experiencia ni la alteridad permiten palabras de cierre, palabras concluyentes. Y sobre educación nadie puede tener la última palabra, ni siquiera la penúltima. Desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener final, ni finalidad, ni reposo. Este libro comenzó por el medio (por una inquietud, quizá, compartida, por un cierto desasosiego) y tiene que terminar también por el medio. No se trata de reducir la inquietud y el desasosiego, sino de ponerlos a trabajar, de compartirlos, de elaborar su sentido, de cuidarlos y de profundizar en ellos como lo más preciado que tenemos, como lo único que nos puede mantener en movimiento. Por eso hemos pensado ofrecerles, no un cierre, sino una continuación. Formulada, eso sí, al final. Pero en un final que viene de otra cosa y que va hacia otra cosa. En un final que, en el medio, quiere ser, también, comienzo.

La escritura de la experiencia

Este libro se planteó como una tentativa para explorar algunas de las maneras en que las palabras «experiencia» y «alteridad», por

separado o relacionadas entre sí, nos podrían ayudar a repensar el campo educativo. A pensarlo de otro modo, desde luego, pero también, al mismo tiempo, a decirlo de otro modo y, quizá, quién sabe, a habitarlo de otro modo. Pensar la educación desde la experiencia y desde la alteridad no puede ser distinto a pensar-nos en ella. Y decir la educación desde la experiencia y desde la alteridad implica, fundamentalmente, decir-nos en ella. Pensar-nos y decir-nos desde el modo como vivimos, o tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan confortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones, que llamamos educación.

Compartir y elaborar nuestro desasosiego

Las palabras «experiencia» y «alteridad» tenían que funcionar, en primer lugar, para apartarnos de algunos de los saberes, de algunos de los decires y de algunos de los haceres dominantes en educación en tanto que no son sensibles a la experiencia (a no ser que la reduzcan a «experimento» o que la conviertan en «práctica») y en tanto que solo pueden enfrentar la alteridad al precio de identificarla, de representarla y de comprenderla, es decir, al precio de cancelar lo que el otro tiene justamente de otro, que es, precisamente, lo que tiene de inidentificable, de irrepresentable y de incomprensible. La dimensión de alteridad del otro o, dicho de otra manera, lo que hace que el otro sea otro es, justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión. Además, como ya hemos ido viendo a lo largo del libro, tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro. De lo que se trata, quizá, es de pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el otro irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad. Porque

solo siendo inseguros e inestables (y solo haciéndonos inseguros e inestables) nuestros saberes, nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras prácticas y nuestras intenciones podrán ser hospitalarias con el otro, es decir, podrán recibirlo en su alteridad constitutiva. De lo que se trataba hasta aquí es de la *alteridad como experiencia*, porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos *altera*. Y también de la *experiencia como alteridad*, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos.

Nosotros queríamos que este libro tuviera una dimensión, digamos, destructiva o, como se dice ahora, de-constructiva. Nosotros queríamos que la introducción de esas dos palabras que han dado el título a este libro tuviera un efecto lo más devastador posible para lo que podríamos llamar «el orden del discurso pedagógico». Un orden que está hecho de modos de conocer, de modos de nombrar, de modos de pensar, y también, desde luego, de modos de mirar y de escuchar y de hacer, estrechamente solidarios entre sí.

Y no nos sorprendería que esa dimensión destructiva o deconstructiva encontrara, casi inmediatamente, la simpatía de la mayoría de ustedes. Tal vez ese orden del discurso esté ya claramente agotado (lo que no quiere decir que no tenga, o pueda tener, mucho futuro). Quizá ya no convenza a casi nadie a pesar de que siga, y sin duda seguirá, imponiéndose con fuerza. A lo mejor, simplemente, lo que ha ocurrido es que el hecho de que haber entrado en la aventura de este libro haya tenido ya, como presupuesto, una cierta complicidad en la desconfianza hacia esas maneras de pensar, de decir y de habitar el campo pedagógico. En ese sentido, tal vez una de las cosas que hayamos hecho aquí, entre todos, haya sido tratar de ponerle palabras a esa sensación de agotamiento, a ese malestar, a esa incomodidad, a esa desconfianza, que ya teníamos desde antes del inicio. Lo que no es poco. Pero no es, me parece, suficiente.

Leer otras cosas y, sobre todo, leer de otro modo

También intentamos, a lo largo de este libro, encontrar amigos (y, por qué no decirlo, maestros) en esa aventura de pensar la experiencia en educación y de pensar la educación desde la experiencia, en esta tentativa de pensar la alteridad en educación y de pensar la educación desde la alteridad. Entre ellos, a quienes les encargamos algunos de los capítulos (Joan-Carles Mèlich, Núria Pérez de Lara, Carina Rattero y Ricardo Forster), los autores que esos profesores nos ayudaron a conocer y a leer (María Zambrano, Walter Benjamín, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida y tantos otros que se asomaban en citas o en notas a pie de página). Fuimos así elaborando una pequeña (o no tan pequeña) biblioteca formada por los textos y por los libros que constituían sus respectivas bibliografías. Fuimos sugiriendo algunos caminos para la lectura, algunas pistas para leer y para seguir leyendo.

De hecho, además de ponerle palabras a nuestro malestar, además de usar las palabras experiencia y alteridad a modo de reveladores de nuestro malestar con los saberes, con los decires y con los haceres dominantes en el campo, además de usar esas palabras para hacer estallar la estabilidad del orden del discurso pedagógico, esos ejercicios de pensar la experiencia y la alteridad en educación y de pensar la educación desde la experiencia y desde la alteridad deben implicar también, nos parece, modificar nuestra biblioteca, dejar entrar otras firmas y otros textos, introducirnos en otras formas de decir y de pensar, en otras formas de leer, que sean más sensibles a la experiencia y más hospitalarias con la alteridad. Hay que leer para que las palabras de otros nos ayuden a encontrar nuestras propias palabras, las que aún no tenemos o las que, por tenerlas demasiado, nos suenan demasiado falsas, demasiado confortables, demasiado ajenas. Hay que leer para que las ideas de los otros nos ayuden a encontrar nuestras propias ideas, para que nos ayuden a separarnos de lo que ya pensamos, para que nos ayuden a pensar lo que aún no somos capaces de pensar.

En ese sentido, me parece importante insistir en que no se trata solo de leer a aquellos que han escrito sobre la experiencia o sobre la alteridad. No se trata solo, aunque nos parece que es importante, de la bibliografía del libro. Se trata también, y sobre todo, de leer a aquellos que pueden ayudarnos a elaborar mejor el sentido de lo que nos pasa y que pueden ayudarnos a ser más sensibles y más receptivos a esa alteridad cuya presencia nos desafía, nos incomoda y, a veces, nos exige una respuesta. De hecho, los seres humanos nos hemos dado muchos más lenguajes que los lenguajes de la ciencia y de la teoría. Hemos inventado el relato, la poesía, el cine, la música, la pintura, el arte, la filosofía, todos esos lenguajes sensibles a la experiencia, abiertos a la vida, todos esos lenguajes en relación con los cuales hemos ido aprendiendo a elaborar y a comunicar lo que somos y lo que nos pasa, el mundo en el que vivimos y nuestra manera particular de habitarlo. Por eso, la lectura de la que aquí se trata supone una cierta conexión con la cultura de nuestro presente, con todas las formas de expresión que, en nuestro presente, nos pueden ayudar a pensar y a pensar-nos. Aunque, naturalmente, quede por decidir, siempre en singular, qué es «cultura», qué es «presente» y dónde podemos «encontrar ayuda». Pero, en fin, por ahí iría la cosa: que no se trata solo, aunque sea importante, de leer sobre la experiencia o sobre la alteridad, sino de leer aquello que nos puede ayudar a elaborar mejor el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y a recibir mejor a ese otro que irrumpe en nuestra existencia tal vez, a veces, demasiado segura y asegurada.

En relación con la lectura, en relación con esa dimensión de «lectura» que ha tenido este libro y que tiene, necesariamente, cualquier tentativa de decir, de pensar y de habitar la educación desde la experiencia y desde la alteridad, los problemas que aparecen son sustanciales y todos los experimentamos de una forma o de otra. Obviamente, existen todos los obstáculos que se derivan de la falta de tiempo. Leer exige tiempo y exige, sobre todo, otro tiempo. Un tiempo que no siempre es aprovechable, rentabilizable, útil en el sentido más torpe y más inmediato de la palabra. Un tiempo que hay que estar dispuesto a dar, y a perder. Un tiempo que no siempre tenemos y que muchas veces hay que robar a costa de otras urgencias, de otros compromisos, de otras necesidades. Están, también, los obstáculos que se derivan de la dificultad misma de algunos textos. Leer implica insertarse en una cierta tradición lectora, en una cierta disciplina lectora. Y eso no se improvisa. Y nunca se consigue totalmente. De algún modo, siempre estamos aprendiendo a leer.

De todos modos es posible que para muchos de ustedes, lo mejor de este libro puedan ser las lecturas que sigan a continuación. Lo cual nos alegra aunque solo sea porque nuestra responsabilidad principal (o una de nuestras responsabilidades principales) está en darles cosas «interesantes» para leer. Pero, siendo importante, tampoco es suficiente.

La dificultad de escribir

Además de todo eso, en algún momento del libro todos hemos tratado de ensayar otros modos de decir y de pensar. Una de las cosas más interesantes de un libro de estas características es el modo como «obliga» a la escritura. Y la escritura compromete y desafía de una forma particular. Todos hemos experimentado eso. No es lo mismo levantar la mano en una clase y hacer un comentario, o una pregunta, o una reflexión, que ponerse a escribir. Y se habrán dado cuenta también de que escribir no es solo poner en letra lo que podríamos decir hablando, sino que es algo completamente distinto. Mucho más exigente. Y mucho más interesante también.

Nosotros quisiéramos que este libro signifique, para todos los posibles lectores, la iniciación en un cierto hábito de escritura. Escribir para los demás, pero también para nosotros mismos. Y tenemos la impresión de que escribir ha sido, para todos nosotros, lo más difícil. Y tal vez fuese bueno que ahora, que llegamos al final, pensáramos un poco en esa dificultad.

Pues bien, tras esta breve y quizá demasiado simple recapitulación, quiero aprovechar el título de este último capítulo, eso de «palabras para una educación otra», para desarrollar un poco eso de «la dificultad de escribir», para insistir en la importancia de la escritura, y para hacer una invitación a la escritura. De la experiencia y desde la experiencia. La cuestión es, naturalmente, de qué tipo de escritura se trata.

Puesto que en el primer capítulo ya incurrí, quizá excesivamente, en la autocita, voy a empezar también aquí con un fragmento de la presentación de mi libro *Pedagogía Profana* que dice así: «*más allá o más acá de saberes disciplinados, de métodos disciplinables, de recomendaciones útiles o de respuestas seguras, más allá incluso de ideas apropiadas o apropiables, quizá sea hora de intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia. El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediablemente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen)*» (Larrosa, 2000:7).

Una invitación a la escritura

Hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir. Tomemos eso como punto de partida. A continuación, algunas palabras provisionales y un tanto desordenadas sobre ese «aprender de nuevo a pensar y escribir». Como una invitación al pensamiento. Y a la escritura. Pero no a cualquier pensamiento ni a cualquier escritura. Aquí se tratará, como corresponde, de una invitación a pensar y a escribir la experiencia y desde la experiencia.

Pensamiento y lenguaje

Cada vez estoy más convencido de que una de las formas mayores de eso que llamamos pensamiento está intrínsecamente ligada a la escritura. No hay pensamiento sin palabras, sin lenguaje. Eso está claro. No pensamos desde nuestra genialidad, sino desde nuestras palabras, con nuestras palabras, a veces buscando las palabras que no tenemos, a veces, incluso, pensando contra las palabras que tenemos (y que nos tienen), luchando con nuestras propias palabras.

Automatismos

La escritura es, a veces, una experiencia. Una experiencia de lenguaje, en primer lugar, en la que se interrumpen lo que podríamos llamar «los automatismos del decir», lo que decimos automáticamente, lo que decimos sin pensar. Y ahí de lo que se trata es de aprender a escribir con nuestras propias palabras, con palabras en las que nosotros podamos sentir que estamos presentes. Y escribir puede ser, también, una experiencia de pensamiento en la que se interrumpen lo que podríamos llamar «los automatismos del pensar», lo que pensamos automáticamente, lo que pensamos sin pensar. Y ahí de lo que se trata es de aprender a pensar por nosotros mismos, con nuestras propias ideas, con esas ideas en las que podamos sentir algo de nosotros. Por eso escribir no es solo un ejercicio de «intentar decir (y decir-nos) de otro modo», sino también un ejercicio de «intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo.

Pararse a pensar

Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio. Para pensar, hay que retirarse. Del ruido, del blablableo, de la banalidad de esas palabras demasiado comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados. Para pensar hay que suspender los automatismos del decir: todo eso que decimos sin pensar. Y hay que suspender también los automatismos del pensar: todo eso que se piensa solo, todo eso que se piensa automáticamente en nosotros, sin nuestra participación, todo eso que pensamos sin pensar. No se trata tanto de decir lo que se piensa, sino de pensar lo que se dice. Y para eso hay que pararse a pensar. Hay que pararse a pensar lo que decimos y hay que pararse a pensar lo que pensamos. Para poder decir de otro modo. Para poder pensar de otro modo. Y cada vez siento con más claridad que escribir, el gesto simple y elemental de ponerse a escribir, es una de las formas mayores de esa interrupción, de ese apartamiento, de esa soledad, de ese silencio, de ese «pararse a pensar».

Pensar y escribir

Hay una forma de pensamiento que se da fundamentalmente en la escritura. A veces, pensar y escribir son dos aspectos de un mismo proceso. No quiero decir, claro, que no haya pensamiento sin escritura, o que no haya escritura sin pensamiento. Pero hay un sentido, me parece, en el que la escritura no es solo un instrumento para la expresión del pensamiento, algo que viene después del pensamiento, sino que es el pensamiento mismo, la materialidad propia de eso que llamamos pensar. Pensar es una de las formas en las que a veces se da la escritura. Y escribir es una de las formas en las que a veces se da el pensamiento.

Yo no sé escribir

La expresión se reitera una y otra vez: yo no sé escribir, a mí me cuesta mucho escribir, yo no valgo para escribir. Pero no hay otro punto de partida. La escritura solo es experiencia cuando no sabemos escribir, porque escribir siempre parte de que no sabemos escribir, porque eso, escribir, nunca está garantizado. Naturalmente, hay quien tiene facilidad para escribir. Pero hay que desconfiar de esa facilidad. La escritura de la experiencia no tiene que ver con frases bonitas ni con palabras sonoras y rimbombantes. Por eso, son precisamente los que saben escribir los que tienen que reencontrar, en la experiencia, su no saber escribir, su propia dificultad para escribir.

La escritura y la experiencia

A menudo las palabras nos parecen insuficientes para decir la experiencia. Como si la experiencia fuera mucho más esquiva, mucho más compleja, mucho más enigmática y mucho más ambigua de lo que las palabras podrían expresar. Pero a veces, con la escritura, sucede precisamente al contrario. Es verdad que, por un lado, es como si la escritura no pudiese estar a la altura de la experiencia. Pero también es verdad, por otro lado, que es la

experiencia, la aparente banalidad de la experiencia, lo que la experiencia tiene, a veces, de demasiado obvio, de demasiado conocido, de demasiado aproblemático, lo que no está a la altura de la escritura. Sucede entonces que solo en el momento en que buscamos las palabras con las que, quizá, podríamos escribir, solo en el momento en que «nos ponemos a escribir», es cuando ese carácter casi inefable de la experiencia se muestra de forma casi evidente. Es al intentar escribir cuando la experiencia más banal y más ordinaria parece más rica y más poliédrica que lo que todas nuestras palabras podrían expresar. Cuando intentamos escribir, lo que creíamos saber empieza a parecernos misterioso, lo que creíamos conocer nos parece desconocido y enigmático, lo que creíamos simple nos parece tan complejo que casi es inapresable. Como si el simple hecho de comenzar a escribir tuviera como efecto la desfamiliarización de lo que nos parecía familiar, la desnaturalización de lo que nos parecía natural, la extrañeza de lo que nos parecía trivial y poco significativo. Y es entonces cuando la cosa se pone interesante, es entonces cuando debemos seguir. Por un lado, las palabras nos faltan. Pero, al mismo tiempo, es precisamente cuando ponemos palabras que sentimos que las palabras nos faltan, o nos mienten, o nos traicionan. Y así no tenemos más remedio que trabajar entre la certeza de que las palabras siempre serán insuficientes, entre la certeza de que hay algo en la experiencia que parece estar siempre más allá del lenguaje, y una fe casi irracional en el poder del lenguaje para elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, para hacerlo inteligible incluso en su ininteligibilidad, para hacerlo comprensible incluso en su incomprensibilidad, para hacerlo, en definitiva, escribible y legible.

Escribir en primera persona

Puesto que la experiencia es singular, la escritura de la experiencia solo podrá ser una escritura «en primera persona», es decir, la escritura de un sujeto que dice yo cuando escribe aunque no sea de sí mismo de quien escribe. Una escritura subjetiva no significa una escritura «yoica» o «egocéntrica». Significa, simplemente, una escritura propia.

Tratar de decir algo

El escritor escribe desde sí mismo, lo que no quiere decir que escriba de sí mismo o sobre sí mismo. La escritura de la experiencia tiene que tratar de decir algo que merezca la pena decir, de pensar algo que merezca la pena pensar. La escritura de la experiencia tiene que «dar a ver» alguna cosa, tiene que «dar a pensar» alguna cosa, tiene que tratar de poner en palabras alguna cosa. Hay que tratar de interesar-se y de interesar al lector por algo que no sea el escritor. Lo que cuenta no es el escritor de la experiencia, sino la experiencia misma, lo que la experiencia puede dar a escribir, puede dar a pensar.

Escribir es una manera de estar en el mundo

Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo. Escribir no sobre la educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia. Hay formas de escritura que nos dan la sensación de que podemos explicar o controlar el mundo, de que podemos conceptuar o categorizar la educación, de que podemos nombrar lo que nos pasa. Pero de lo que se trata aquí es de explorar formas de escritura que nos pongan en contacto con el mundo, con la educación, con lo que nos pasa. Escribir es una de las formas que tenemos para estar atentos al mundo y a lo que nos pasa. Escribir forma parte de una tentativa para ser parte del mundo de una forma más reflexiva, más consciente, más plena, más intensa. Escribir forma parte de ese esfuerzo, nunca garantizado, por estar presentes en lo que nos pasa.

Usar palabras de otros

A veces tenemos la sensación de que hemos escuchado o hemos leído lo que nosotros queremos escribir. A veces nos parece que en un poema, o en una canción, o en un fragmento de una película, está nuestra experiencia. O parte de ella. Por eso la escritura de la

experiencia no supone renunciar a las citas, a las paráfrasis. Hay que usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos. Hay que agradecer siempre esas palabras que, de alguna manera, nos encuentran, nos conmueven, nos dicen. Para escribir con ellas y desde ellas. Para pensar con ellas y desde ellas. No hay escritura que no sea, de algún modo, reescritura, de lo que hemos leído, de lo que, en la lectura, nos ha hecho pensar, nos ha hecho escribir.

Reescribir

La escritura exige mucho tiempo. Un tiempo que, a veces, tenemos la sensación de que no vale la pena. Siempre se tarda demasiado en escribir. Demasiadas vacilaciones, demasiadas vueltas a comenzar, demasiados borradores. La escritura empieza siempre con palabras vacilantes, tentativas. Poco a poco el texto va adquiriendo forma, muy poco a poco. Además, siempre está el riesgo de que, al día siguiente, lo que hayamos conseguido nos parezca torpe, inservible, demasiado simplón o demasiado abigarrado. Y hay que empezar de nuevo.

Escribir lo que nos importa

Cuántas veces, en este mundo en el que vivimos, en este mundo de la investigación, en este mundo de la escritura, Porque en la experiencia se trata de otra cosa. Si pretendemos pensar desde la experiencia, solo podemos pensar lo que nos hace pensar, lo que se nos da a pensar, lo que de alguna digamos, profesional, cuántas veces, digo, no tenemos la sensación de que a la mayoría de la gente le importa un rábano aquello sobre lo que trabaja, aquello sobre lo que escribe. Tal vez por eso tengamos tantas veces la sensación de que lo leemos no capta la experiencia, no capta la vida, como si el que escribe y, por lo tanto, sus palabras, estuvieran ausentes del texto, como si no hubiera nadie dentro del texto. Y también como si en el texto no hubiera vida, no hubiera realidad, no hubiera mundo. Cuando escuchamos, o leemos, ciertos escritos, de esos tan profesionales ¿no tenemos, a veces, como una

cierta sensación de irrealidad? forma concierne nuestro pensamiento, lo que de alguna manera nos concierne, nos preocupa, nos interesa, lo que nos fuerza a pensar. Si pretendemos escribir desde la experiencia, solo podemos escribir lo que nos hace escribir, lo que se nos da a escribir, lo que de alguna forma concierne nuestra escritura, lo que de alguna manera se impone a nosotros, lo que de alguna manera nos importa, lo que nos exige escribir.

Escritura y artesanato

Nos estamos convirtiendo en profesionales de la investigación. Y la escritura se convierte en algo completamente mecánico en el interior de una serie de dispositivos gigantescos de producción de textos, de informes, de trabajos escritos. La investigación se ha convertido en un proceso industrial, en algo que se produce y se evalúa y se consume a escala industrial. ¿No deberíamos tratar de reestablecer una relación artesanal con la escritura?

Demorarse en los detalles

La fuerza de la escritura de la experiencia radica en la atención a los detalles. Son los detalles los que nos dan el carácter concreto, singular, incomparable de la experiencia. El talento del escritor está en su capacidad para captar los detalles. Aquello que una mirada distraída no es capaz de captar. Pero esos detalles no valen por sí mismos. Tienen que ser capaces de expresar un mundo. Se trata de explorar una escritura de ese tipo. Una escritura llena de detalles significativos.

Preguntar

La escritura de la experiencia parte de preguntas y busca preguntas. En la experiencia y desde la experiencia la escritura tiene forma interrogativa. Por eso hay que buscar las preguntas que están escondidas en la escritura, en lo que nos hace escribir, en lo que nos hace pensar.

Hacer memoria

La escritura de la experiencia no es tanto «introspectiva» como «retrospectiva». A veces se trata de hacer memoria. Pero no de lo que pasó sino de nuestra experiencia en lo que pasó. Lo que importa no son los hechos, sino su sentido. Lo que lo que pasó nos da a pensar, a escribir. Es la experiencia la que, al recordarla, al escribirla, nos tiene que decir alguna cosa. Y eso es tan poderoso que, a veces, encontramos en los recuerdos dimensiones que nunca habíamos pensado, en las que nunca nos habíamos parado a pensar, que nunca habíamos vivido.

Poner en juego al lector

La escritura de la experiencia no puede ser una escritura ensimismada. Desde luego, escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizá nunca nos lea. Por eso toda escritura es un dar a leer, un dar a pensar, un dar a escribir, una invitación a que los otros pongan también sus propias experiencia, sus propias palabras, sus propios pensamientos, sus propias inquietudes, sus propios recuerdos, sus propias preguntas, su propia escritura.

El educador-escritor

Ya sabéis que hay toda una retórica establecida en el campo sobre el profesor como investigador, sobre el profesor como alguien que construye conocimiento sobre su propia práctica, reflexionando sobre su propia práctica. En este libro no hemos usado apenas la palabra investigación, ni la palabra conocimiento, ni la palabra reflexión, ni la palabra práctica. ¿Y si sustituyésemos «investigación» por «escritura», «práctica» por «experiencia», «reflexión» por «atención» y «conocimiento» por «sentido»? Podría pensarse, entonces, tal vez, en algo así como el educador como escritor que trata de elaborar y de compartir, en la escritura, el sentido o el sinsentido de lo que le pasa, tratando de que la escritura le ayude a estar atento al otro.

Por ahí, me parece, nos parece, puede ir la cosa.

Bibliografía

LARROSA, J. (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas: Buenos Aires.

Epílogo

En busca del murmullo perdido

Laura Duschatzky

No hace mucho tiempo me sorprendió un comentario de una docente en una escuela media de la ciudad de Buenos Aires: «No me reconozco», decía aludiendo a su tarea de enseñar. La profesora comentaba que la mayoría de las acciones que realizaba no acordaban con su filosofía, como si algo o alguien la hubieran despojado de la posibilidad de decidir, de hacerse responsable de sus actos. Enumeraba una a una las tareas que emprendía con los alumnos, remarcando que no se sentía ella. Esas tres palabras, dichas casi al pasar, me alarmaron. ¿Cómo podrá una docente producir ciertos efectos en sus alumnos si no se siente actora y productora de las acciones que realiza?

¿Cómo generará condiciones una docente para que los alumnos aprendan si no puede hacer de su práctica una experiencia?

Cualquiera podrá objetar este interrogante y decir de *qué* hablo cuando hablo de *experiencia*, o qué significa hacer de la *práctica de enseñanza* una experiencia. Más aún, preguntarse por la participación de los alumnos en dicha experiencia. O simplemente afirmar —y estaría totalmente de acuerdo— que no hay entre la enseñanza y el aprendizaje una relación directa ni lineal. Si hay algo que no podemos controlar ni manejar, son los *efectos*.

Como primera cuestión, me interesa aclarar que el desarrollo que sigue, no da cuenta de la vida real de esta profesora. Sus palabras sirvieron de punto de largada de mis pensamientos y de la invención de un relato.

> Marisa tiene 45 años. Hace 22 que se desempeña como profesora de Historia en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Le gusta la historia, especialmente cuando desentraña la vida cotidiana de esos hombres que, en medio de batallas, palabras altivas, hechos heroicos, se les desdibuja su respiración. No recuerda en qué momento fue, si es que existió un instante que pudiera nombrar, cuando un dejo de nostalgia le tiñó su cotidianeidad en las escuelas. Desde muy pequeña, había decidido que quería enseñar. Sin embargo, cada día le cuesta un poco más expresar alegría en sus clases. Su exigencia y permanentes tormentos mentales, le juegan malas pasadas. Preguntas insistentes se entrometen: ¿Por qué los chicos no me escuchan? ¿Cómo hago para lograr que los alumnos se entusiasmen?
>
> Marisa se recuerda llena de ganas al terminar su profesorado, con un andar liviano y elegante entre medio de los estudiantes, generando conversaciones que crecían con los aportes de cada uno. Hoy sus clases ya no hablan de relatos. Casi sin darse cuenta, los dejó de lado. Su única preocupación es que los alumnos aprendan algo de la historia de nuestro país, que conozcan causas y consecuencias de la Revolución de Mayo de 1810, que comprendan el pensamiento de los hombres que gobernaron el siglo XIX. «Aunque sea —piensa Marisa— que les quede algo de aquellos días, algunos hechos, algunas ideas». Y en ese *aunque sea*, Marisa reconoce un tono de resignación y de renuncia.
>
> «No me reconozco», dice repetidamente. Como si una ráfaga de viento le hubiera volado el sombrero, el amor por enseñar la historia se fue con él. Marisa

> cuenta que ya no logra contagiar su entusiasmo.
>
> Fue sintiendo que se perdían esos oídos que escuchaban sus historias. No estaban allí, como en otros tiempos, los alumnos que enlazaran con sus palabras y armaran textos inéditos. Cada día tenía menos para contarles a esos jóvenes que ya no sabía quiénes eran. Así, fue construyendo su propia trampa. Como una telaraña que se pega a la piel cuando se toca, Marisa tejía hilos que la ataban cada día más. La dejaban sin preguntas que abrieran nuevos caminos y llena de interrogantes que solo la devolvían a su escondite. Su mirada se sesgó y ahora solo ve lo que no tiene, las piedras en el camino, la desazón, el desgano. Ya no puede encontrar la punta de esta madeja que le permita instaurar un nuevo andar.
>
> «No me reconozco». Casi como una obsesión, agudiza su ojo medidor y busca certezas. Aprobados, desaprobados, exámenes, evaluaciones, cumplimiento de programas, etc., la enfrentan a esa realidad que no puede dejar de subrayar. Los datos se vuelven confirmatorios y una pesada carga que no la deja mirar de otro modo.
>
> Marisa, presa de sus preguntas, busca incesantemente explicaciones que la apacigüen, aunque sea por un rato. Cuanto más desea otros efectos, cuanto más insiste en conseguirlos, más se alejan. La incertidumbre creció demasiado, y Marisa ya no encuentra espacios de seguridad para habitarla.

Después del relato

¿Habrá percibido Marisa que la posibilidad de *contagio* de un entusiasmo se esfuma a la par que su *propio entusiasmo*?

La experiencia es incompatible con la certeza, y Marisa, que sabe de alegrías a la hora de enseñar, parecería que hoy solo busca comprobaciones.

¿Cuándo fue el momento en que se olvidó del placer de contar, de iluminarse con sus relatos, de viajar con ellos y con sus alumnos por otros tiempos y espacios?

Quizá no importe cuándo, y se trata de pensar de otro modo, de ver en sus alumnos posibles compañeros de viajes, y no amenazas constantes. Reencontrarse en y con sus relatos, llenos de intrigas y misterios convocando a oídos que la escuchen. ¿Cómo? Porque si de algo estoy segura es que no es a través de actos voluntaristas. Nada se puede cambiar por decreto.

Este cambio pide la interrupción de una lógica que rige las decisiones de Marisa. «No me reconozco». Sus palabras refieren a una sensación de extrañeza, de alienación. Al buscar el término «alienar» en el diccionario, aparecen otros: *enajenar, ceder, despojarse, desprenderse, separar, renunciar.* No hay duda de que las palabras de Marisa encierran renuncias. ¿Acaso es posible enseñar sin aceptar la existencia de algunas de ellas? Pero ¿cómo no renunciar a hacer de la enseñanza una experiencia que posibilite en los alumnos continuar alguna historia? ¿A *qué* sí habrá que renunciar, separarnos, para poder seguir contando historias, es decir, enseñando?

Vayamos por partes.

Marisa, en ese afán por tener mejores resultados, pretendió capturar los efectos de su tarea, se perdió y perdió de vista a sus alumnos. En esa insistencia por querer que aprendan, que escuchen, que sepan, que no pierdan el tiempo, que adquieran algunas herramientas para saber moverse en este mundo tan complejo, no desplegó sus potencialidades y se separó de su deseo genuino que es el de enseñar. En ese alejamiento, se endureció. Buscando indicios que den señales que su tarea vale la pena, se llenó de anticipaciones, y su mirada se extravió en busca de certeza más que en el posible movimiento de su enseñar.

Marisa perdió de vista que delante de ella no están los alumnos en general, sino Juan, Pedro, María... Cada uno de ellos con su presencia viva. Cada uno de ellos con su misterio, su encanto, su imposibilidad de conocerlos totalmente. ¿No será cuestión que pueda ceder a esa compulsión por saberlo todo? Suena en sus oídos una frase escuchada recurrentemente en su formación: «Es importante conocer a los alumnos». Esas palabras encierran, casi

de forma obscena, un querer saber más y más, un saber que se convierte en requisito previo y necesario para enseñar, especialmente en momentos donde prevalece la sensación de que «los alumnos de hoy no son los de antes». Otra manera de decir: no puedo capturar con palabras a quienes tengo delante.

Preocupada por no poder establecer una conversación con los estudiantes, Marisa intenta entenderlo todo. Darle un nombre a su desasosiego. En medio de esta tarea inútil, se entrampa buscando garantías donde no hay. ¿Puede saber qué ocurrirá en el espacio con los alumnos antes de que algo se ponga en juego? Es justamente en el orden de la invención donde el sujeto se hace presente, se singulariza. ¿Cómo hacer lugar, entonces, a lo no sabido? ¿Cómo no dejarse llevar por la inercia, por la tentación de volver a la simple pertenencia a una situación cualquiera, tachando los efectos de lo no sabido, del enigma? ¿Cómo desplegar lo creativo y no siempre lo constatable empíricamente? En fin, ¿cómo aceptar el enigma que encierra todo acto humano haciendo más humana la enseñanza?

«Estamos hechos de tal manera, que no solo necesitamos una determinada proporción de verdad y error como base de nuestra vida, sino también una mezcla de claridad y oscuridad, en la percepción de nuestros elementos vitales. Penetrar claramente hasta el fondo último de algo, es destruir su encanto y detener la fantasía en su tejido de posibilidades; de cuya pérdida no puede indemnizarnos realidad alguna, porque aquella es una actividad propia que a la larga no puede ser sustituida por donación ni goce alguno» (Simmel, 1997).

Nuestra protagonista no podrá determinar que sus alumnos quieran aprender, pero sí podrá cambiar su posición. Aceptar su vulnerabilidad, no como una debilidad sino como la apertura hacia lo sensible, que la conectará de otro modo con el mundo que la rodea. Podrá decidir *qué hacer con lo que le pasa*. En vez de sacar un velo, como se diría comúnmente, poner alguno que ayude a inventarse, y también inventar con sus alumnos, otro mundo. Una ficción que sea capaz de devolverle su opacidad a la transparencia de lo real, y que habilite posibles encuentros.

Las escuelas han borrado la frontera entre lo real y la ficción. La avidez por conocer la «caja negra» del proceso de enseñanza y aprendizaje, la búsqueda permanente de explicaciones, ha atentado contra la posibilidad de que se produzca esta ficción. A la manera del sujeto único de la ciencia, a quien solo le queda el conocimiento infinito, se fue borrando los espacios por donde circular otro tipo de discurso. Como el del «Lesskow» (el narrador) de Benjamin que entretejía sabiduría en los materiales de la vida y tejía e hilaba mientras había alguien que le prestara su oído.

Escuchar el murmullo

Hace unos meses, leí una entrevista al escritor español Gustavo Martín Garzo, quien al hablar de la literatura, decía:

«Tu vida guarda un secreto, eso nos dicen todos los libros que existen. Escuchar el murmullo de ese secreto, hacerle justicia, a eso, llamamos verdad».

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno tenemos adentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos, no como respuestas a alguna pregunta sino como puentes que posibiliten encuentros. Tan solo eso: *el murmullo*, como una forma de preservar el encanto.

La fuerza del secreto está en la paradoja que a la vez que impulsa a descubrirlo, evita sacar el velo totalmente. Develar el secreto, entonces, se convierte en una «mentira vital» (Simmel, 1997) que motoriza los encuentros.

Si Marisa desea enseñar, podrá renunciar a la insistencia de que los alumnos aprendan pero no a poner a disposición gestos, ideas, pensares donde el murmullo habla. No lo que simplemente sale de la boca, sino lo que recorre el cuerpo, lo que murmura y cobra vida en el juego entre ella y los estudiantes.

Cambiar de posición, implicará entonces, releer esas palabras que sonaron como sentencia: «No me reconozco», no como una afirmación sino como una posibilidad que abra nuevos mundos.

Como una pregunta con la cual podrá con-vivir pero no sola. Ya no como un saber propio o una carga que tiene que resolver para los alumnos, sino como un entramado a construir en común con ellos.

Esas tres palabras cobrarán otro sentido si Marisa puede escuchar, que detrás de ellas, no hay nada por sentado. Que la mirada se enriquece si la focaliza en el espacio a crearse *entre* ella y los alumnos. El murmullo, como el sonido propio, podrá emerger si no se confunde con el ruido ajeno. Si puede despejar los mandatos, las sentencias y como en un crucigrama, dejar espacios vacíos para que los alumnos a su modo impriman su sello.

Hablábamos de renuncias. Sin duda hay renuncias ineludibles: la ilusión de concebirse sin el otro, la pretensión de controlar los efectos y la de buscar explicaciones que solo nos dejan más impotentes. Renunciar implica decidir. En este caso, decidir transitar un camino ético cotidiano que aminore las tentaciones de capturar lo múltiple y nos disponga a pensarnos y actuar de otro modo.

La protagonista del relato podrá, entonces, encontrar grietas por recorrer que le devuelvan la alegría.

Bibliografía

SIMMEL, G. (1997) «El secreto y las sociedades secretas». En *Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza. Madrid.



PENSAR LA EDUCACIÓN

Experiencia y alteridad en educación

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de «experiencia» y de «alteridad» nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.





